

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA**



**PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA  
NÚCLEO DE SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**VANESSA MILANI**

**QUEIXA ESCOLAR:  
REPERCUSSÕES NA ESCOLA A PARTIR DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO**

**PORTO VELHO  
2011**

**VANESSA MILANI**

**QUEIXA ESCOLAR:**

**REPERCUSSÕES NA ESCOLA A PARTIR DO ATENDIMENTO PSICOLÓGICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Rondônia para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanessa A. A. de Lima.

**PORTO VELHO**  
2011

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Vanessa Milani

Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Aparecida Alves de Lima

Assinatura\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iracema Neno Cecilio Tada

Assinatura\_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo dos Santos

Assinatura\_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

À Deus que me deu graça em todas as dificuldades que apareceram no decurso da realização deste trabalho. Que me segurava em seus braços e me dizia: “seja forte e mui corajosa, não temas porque eu sou contigo”. À Ele toda Honra, Glória, Majestade e Louvor.

Aos meus pais, Gilásio e Mercedes Milani, os maiores responsáveis por esta grande vitória, pois sem o apoio deles jamais chegaria aonde cheguei. Sempre me deram grande força, e me incentivaram a alçar vôos mais altos.

Ao meu querido irmão Fábio Rogério e minha querida cunhada Marta, pelo apoio, força e carinho.

Ao Osmar, meu grande amor, amigo e amante, que me ajudou a acreditar que se pode e deve sonhar sempre, para que os desejos se tornem realidade um dia. E que esteve sempre ao meu lado, nos dias felizes, comemorando comigo e nos dias tristes, me consolando e me animando.

E à minha princesa Sarah a “super poderosa” que tão pequenina possui tanta força, capaz de me dar suporte para continuar. O grande motivo de eu ter conseguido terminar esse mestrado.  
O maior tesouro de minha vida, o meu doce anjo...

## AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar à Deus que é o alfa e o ômega, o princípio e o fim. Àquele que faz brotar água límpida no deserto, que faz de mulheres estéreis mães de filhos, que abre o mar para o seu povo passar, à Ele toda a Honra, todo Louvor e toda a Glória.

À minha amada mãe e ao meu amado pai que me incentivaram, me apoiaram, me amaram e me deram exemplo de vida para eu chegar onde cheguei. Sem seu apoio eu não estaria aqui e jamais teria atravessado essa ponte longa e difícil... Iááá.

Ao meu amado esposo Osmar e minha amada filhinha Sarah (“Amigos para sempre”) pelo amor, carinho e incentivo. E pela compreensão da minha ausência que nunca me cobraram ao contrário sempre me motivaram à continuar – meu amor eterno.

Aos meus amados irmão Fábio e minha cunhada Marta pelo apoio, carinho, incentivo e amor.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado: Alberto, Ana Carolina (Carol), Alberto, Carla, Daniela, Denise, Djalma, Edmar, Fernanda, Luanna, Rodrigo, Sheylla, Patrícias e Vânia pela grande parceria, por momentos especiais que jamais serão esquecidos.

Aos meus queridos Mestres: Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima, Dr<sup>a</sup> Iracema Tada, Dr<sup>a</sup> Marli Zibetti, Dr<sup>o</sup> Luis Alberto, Dr<sup>a</sup> Elisabeth Martines, Dr<sup>a</sup> Maria Ivonete Tamboril que compartilharam conosco seus ricos conhecimentos. E ao Dr<sup>o</sup> Juliano Cedaro, que como coordenador do Mestrado sempre muito solícito e gentil atendia todas as solicitações.

À minha grande amiga e companheira (meu anjo da guarda) Luanna que se permitiu ser um instrumento nas mãos de Deus para contribuir imensamente para que eu pudesse fazer esse Mestrado.

Às orientadoras das escolas municipais e à psicóloga que participaram dessa pesquisa e contribuíram para que essa pesquisa pudesse ter sido realizada.

Aos meus queridos alunos da FIAR e da FIAR que com seu apoio, carinho, incentivo, compreensão, amor contribuíram para essa longa caminhada.

À minha querida aluna e amiga Gilsinéia (Néia) que me auxiliou em pontos-chaves nessa pesquisa.

E em especial à minha amiga e orientadora Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima a quem não tenho palavras para agradecer por tudo que fez por mim. Por sua amizade, companheirismo, compreensão, “puxões de orelha”, dedicação e apoio. Sem seu grande auxílio não teria terminado essa dissertação.

Posso todas as coisas em Deus que me fortalece.  
O Senhor é a minha rocha e a minha segurança, em  
quem confiarei? A quem temerei?  
(Bíblia Sagrada)

## RESUMO

A presente pesquisa visa abordar e compreender de uma forma dialética a sistemática do processo de organização escolar, a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico. Para tanto, foi fomentada pesquisa de campo propriamente em 09 instituições educacionais públicas de nível fundamental do Município de Ariquemes, visando assim vivenciar a dinâmica escolar construída histórica e socialmente, inclusive da queixa escolar. Mediante as pesquisas de campo elucidadas e a articulação com as teorizações existentes sobre a temática de estudo em foco, foi perceptível reconhecer a ineficácia da estruturação organizacional/pedagógica das instituições analisadas, a partir dos retornos dos atendimentos psicológicos de queixas escolares de alunos que foram encaminhados, uma vez que a escola não cria e recria espaços para a discussão sobre a queixa escolar e muito menos acompanhamento dos alunos que recebem o retorno da psicóloga. O fomento desta pesquisa, torna-se pertinente e significante, no sentido de despertar a consciência da necessidade de criação de um espaço de diálogo horizontal sobre os dados que foram colhidos e tudo o que foi percebido sobre a ação/inércia da escola em relação à queixa escolar.

**Palavras chaves:** Psicologia escolar crítica, queixa escolar, escola, psicóloga.

## **ABSTRACT**

This research aims to address and understand the dialectical form of a systematic process of school organization, from the returns of referrals of pupils with learning difficulties for psychological counseling. For this, field research was properly promoted in 09 public educational institutions at the central city of Ariquemes thereby aiming to experience the dynamic and socially constructed historical school, including the school complaints. Through field research and elucidated conjunction with the existing theories on the subject of study in focus were clearly recognize the ineffectiveness of organizational structure / educational institutions analyzed, from the returns of psychological treatment to deal with school students who were referred, since the school does not create and recreate spaces for discussion about the school complaint, much less monitoring of students who receive the return of the psychologist. The promotion of this research, it becomes relevant and significant to raising awareness of the need to create a space for dialogue on the horizontal data that were collected and all that was perceived on the action / inaction of the school in relation to school complaints.

**Keywords:** School psychology review, school complaints, school psychologist.



## **LISTA DE SIGLAS**

APP – Associação de Pais e Mestres.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

IBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

MAPSI – Mestrado Acadêmico.

NUSAU – Núcleo de Saúde.

ONG – Organizações não governamentais.

PIB – Produto Interno Bruto.

RO – Rondônia.

TDAH – Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade.

UBS – Unidades básicas de saúde.

UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

USP – Universidade de São Paulo.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2004 – Escola 11	51
Tabela 2 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2005 – Escola 11	51
Tabela 3 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2006 – Escola 11	51
Tabela 4 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2007 – Escola 11	51
Tabela 5 - Alunos encaminhados para o atendimento psicológico no ano de 2008 das escolas municipais de Ariquemes .....	52
Tabela 6 - Alunos encaminhados para o atendimento psicológico no ano de 2009 das escolas municipais de Ariquemes .....	52
Tabela 7 - Alunos encaminhados pelas escolas municipais de Ariquemes no ano de 2010....	53

## **LISTA DE QUADRO**

QUADRO 1 – Relação das escolas em área urbana e níveis de ensino .....	44
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 DA PSICOLOGIA ESCOLAR QUE TEMOS PARA A QUE PRECISAMOS</b> .....	14
1.1 Contexto histórico da escola .....	14
1.2 Queixa escolar e medicalização .....	18
1.3 A psicologia escolar e a atuação dos psicólogos.....	24
1.4 Psicologia escolar crítica: possibilidades de superação.....	28
1.4.1 Possibilidades de intervenção coletiva .....	30
2.1 Campo.....	36
2.2 Participantes da Pesquisa .....	37
2.3 Procedimentos.....	37
2.4 Análise documental.....	39
2.4.1 História de Ariquemes .....	41
2.4.2 A rede municipal de educação de Ariquemes .....	42
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	43
3.1 Apresentação do núcleo de saúde .....	43
3.2 Apresentação das escolas.....	44
3.2.1 Caracterização das escolas em análise .....	45
3.3 Encaminhamentos e devolutivas do atendimento psicológico para as escolas.....	50
3.4 Entrevista com as orientadoras .....	57
3.4.1 Encaminhamentos.....	58
3.4.2 Retorno.....	61
3.4.3 Organização e acompanhamento na escola partir dos retornos .....	66
3.5 Entrevista com a psicóloga que atende aos encaminhamentos das escolas.....	72
3.5.1 Encaminhamentos.....	72
3.5.2 Retornos .....	76
3.5.3 Organização .....	80
3.6 Costurando a análise das categorias .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>APÊNDICES</b> .....	94
<b>APÊNDICE 1 – Solicitação de autorização</b> .....	95
<b>APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido</b> .....	96
<b>APÊNDICE 3 – Termo de autorização para utilização da entrevista</b> .....	98
<b>APÊNDICE 4 – Roteiro da entrevista semidirigida para as orientadoras</b> .....	99
<b>ANEXO</b> .....	100
<b>ANEXO 1 – Autorização do Comitê de Ética</b> .....	101

## INTRODUÇÃO

A teoria e prática da psicologia escolar no Brasil vêm passando por transformações, a partir de estudos que, nas décadas de 1980 e subsequentes, demonstraram a relação da queixa escolar com a situação de reprovação e exclusão escolar do sistema educacional.

Tais mudanças dizem respeito à compreensão de que a abordagem clínica individual da psicologia escolar não contempla os aspectos sociais construídos historicamente no cotidiano das escolas, sendo necessário compreender o seu dia a dia, o seu fracasso e as estratégias pedagógicas na relação construída entre os atores escolares.

Também compreendemos isto na prática como coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Humana do Curso de Psicologia de uma faculdade do município de Ariquemes, Rondônia (RO). Nesta atividade tivemos contato com escolas públicas municipais, e pudemos vivenciar a dinâmica escolar construída histórica e socialmente, inclusive da queixa escolar.

Nessa experiência ouvimos de professores, direção, supervisão e orientação escolar reclamações de que não há psicólogos nas escolas, que é difícil conseguir atendimento para os alunos com queixa escolar, bem como, quando encaminhados e atendidos, é raro receberem um retorno desses atendimentos. Alegam que, se os alunos passassem por um atendimento psicológico e tivessem uma avaliação, seria muito mais fácil trabalhar com eles, pois, a partir do retorno dos atendimentos à escola, seria possível tomar atitudes para reorganizar o processo psicopedagógico escolar em torno das queixas escolares.

Por queixa escolar compreendem-se aqui não só as dificuldades de aprendizagem, mas, todo fato da dinâmica escolar que se torna um lamento na fala de professores, direção, supervisão e orientação, como a indisciplina, agressividade, sexualidade, entre outros.

Como resultado dessa vivência nas escolas municipais surgiu o seguinte questionamento: se a opinião da psicologia é tão importante quanto os professores, a direção, a supervisão e a orientação afirmam, como a escola se organiza a partir dos retornos recebidos dos atendimentos psicológicos? Que atitudes têm sido tomadas a partir das orientações recebidas nessas devolutivas?

Nesta perspectiva e compreendendo, a partir dessa experiência, que o quadro de abordagem da queixa escolar não será alterado a curto ou médio prazo nas escolas públicas municipais de Ariquemes (RO), precisamos compreender quais e como são realizados os atendimentos psicológicos aos alunos encaminhados com queixa escolar e quais as ações que

têm ocorrido na escola, no caso de uma possível reestruturação escolar a partir do atendimento dessas queixas.

Ao realizar um levantamento bibliográfico sobre o assunto, constatamos que não há pesquisas que discutam a reorganização das escolas a partir dos retornos dos atendimentos psicológicos à queixa escolar encaminhados pela própria escola. Assim, é também importante e interessante para as discussões teóricas da psicologia escolar, conhecer o processo histórico dos atendimentos à queixa escolar e as possíveis modificações e reestruturações que tenham acontecido na escola. A isto nos propomos nesta pesquisa.

É fundamental salientar que, sendo Ariquemes (RO) uma jovem cidade (32 anos), e sendo ainda mais jovem a cultura de pesquisas na área da psicologia dirigidas à área escolar do Município, notadamente em função do início do Curso de Psicologia que aqui citamos, é necessário começarmos a compreender, por meio de dados científicos, a construção histórica da psicologia escolar neste município para então, focarmos no nosso real objetivo.

Para tanto, estudamos os encaminhamentos de alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais com queixa escolar para atendimento psicológico no município de Ariquemes, no período de 2004 a 2010, as devolutivas desses atendimentos para a escola e as possíveis mudanças na organização escolar e no planejamento pedagógico a partir destas devolutivas.

A psicologia escolar crítica, que constitui a base teórica de nossa pesquisa, demonstra que é possível compreender a queixa escolar por meio do processo de construção histórica dentro do sistema educacional, possibilitando o diálogo entre os atores escolares, na busca da promoção de relações escolares e educacionais que não culpabilizem ou segreguem, e que contribuam para a construção da verdadeira escola que queremos, aquela que forma cidadãos em relações autênticas e autônomas.

Esperamos compreender nesta pesquisa elementos que nos auxiliem na construção desta escola.

# **1 DA PSICOLOGIA ESCOLAR QUE TEMOS PARA A QUE PRECISAMOS**

Para compreendermos a dinâmica do dia a dia escolar, é preciso conhecer um pouco do seu histórico. A forma como a escola é organizada é uma expressão material do desenvolvimento econômico, social e cultural de uma sociedade. O próprio surgimento da escola e a maneira como se dão as formas de relações sociais que se desenvolvem dentro do contexto escolar são historicamente construídas e cumprem função estabelecida socialmente (HYPOLITO, 1997). Nesse sentido, iremos discutir inicialmente o contexto histórico da escola.

## **1.1 Contexto histórico da escola**

A escola, como é conhecida atualmente, institucionalizada em ambiente próprio, só surgiu após a propriedade privada e a divisão da sociedade em classes, conforme Saviani (2005). Antes disto, não existia escola formal, como a conhecemos, pois a educação coincidia com o próprio processo de existência. A educação dos filhos acontecia (e continua acontecendo em muitas comunidades do mundo) no dia a dia, nos relacionamentos da comunidade, no plantar, no escutar as histórias dos mais velhos, participando das cerimônias coletivas, em que a geração mais velha ensinava a geração mais nova por meio do fazer, da prática (HARPER *et al.*, 1980).

Com o surgimento da apropriação privada, surgiram duas classes, a dos proprietários que não precisavam mais trabalhar e a dos não proprietários, que constituía a mão de obra e que era a grande maioria das pessoas. É nesse contexto histórico que surge a escola (em grego significa *lugar do ócio, descanso, tempo livre*, entre outros significados), bem como o caráter elitista inicial da escola historicamente, pois os filhos dos não proprietários continuavam a receber a educação no processo de trabalho e na família, enquanto os filhos dos proprietários recebiam uma educação diferenciada, desenvolvida na escola, fora do processo de trabalho (SAVIANI, 2005).

Com o advento do desenvolvimento industrial, irrompeu a necessidade de maior número de técnicos para trabalharem nas fábricas. Nessa época a burguesia começou a perceber que seria preciso instruir minimamente a massa trabalhadora, e essas pessoas deveriam ser socializadas para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados. Assim, surgiu uma escola para os menos favorecidos socioeconomicamente, sendo sua função a de fornecer o mínimo de cultura para os filhos dos operários, criando uma segregação social,

pois só teriam acesso à escola primária, sem nenhum aprofundamento nem a possibilidade de dar continuidade aos estudos. A educação para a elite era diferenciada, seus ensinamentos eram aprofundados e havia a garantia ao ensino superior (HARPER *et al.*, 1980).

Para Spazziani e Collares (2010), a ciência moderna proveio com o compromisso de dar suporte para o desenvolvimento industrial e, por isso, todo o conhecimento produzido teria como pano de fundo o interesse da classe social dominante, nesse caso, a burguesia industrial e empresarial da época. Assim, com o discurso de neutralidade e de compromisso apenas com a verdade, a ciência vem servir aos interesses da classe que está no poder.

Saviani (2005) aponta que, na verdade, continua existindo uma divisão de educação: uma para a burguesia e outra para a classe proletária. Apesar de o autor reconhecer que a função prioritária da escola é manter o *status quo*, é possível também pensar a escola como uma possibilidade de transformação para seus alunos, uma mediadora entre eles, o conhecimento e a cultura criada socialmente. E que por meio da educação formal tenham a possibilidade de superação social, ou seja, fazer com que os alunos acreditem que sua situação social não é natural, não é pré-estabelecida dessa forma e que devem lutar por seus direitos e pela superação de sua condição social e intelectual.

Concordamos com Facci (2003, p. 15), quando afirma que a educação é “um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos científicos, transformados em conteúdos curriculares”. Segundo Gasparin (2005), o professor deve trabalhar os conceitos científicos paralelos aos conceitos do cotidiano dos alunos, fazendo com que estes, a partir de confronto das realidades (científica e cotidiana), comecem a analisar os conceitos científicos e se apropriem deles. Portanto, o professor tem a fundamental tarefa de transmitir os conhecimentos científicos construídos pela humanidade no decorrer de sua história. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem é uma transmissão do que já foi adquirido pela sociedade, por meio da ajuda do professor, que contextualiza historicamente o conhecimento científico com a realidade do aluno, para que ele tenha acesso ao saber científico sistematizado.

De acordo com Giardinetto (2000, p. 240):

A escola é o espaço próprio em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das ciências, bem como para promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc., a partir de atividades intencionalmente dirigidas pelo professor. A escola, portanto, revela-se como o legado histórico que a faz ser instituição formativa, necessária e imprescindível a todo indivíduo inserido no contexto social em que vivemos.

A esse conhecimento, acreditamos, todos deveriam ter acesso de forma igualitária, pois, se os conhecimentos científicos, culturais, sociais, artísticos, filosóficos, políticos, entre outros, fazem parte da construção histórica dos seres humanos, e se todos os humanos, à sua época, construíram esses conhecimentos, todos os indivíduos, sem exceção, deveriam ter acesso a esses conhecimentos sistematizados, mas, na realidade, nossas escolas não têm cumprido essa função. Entendemos que as escolas, infelizmente, não têm contribuído efetivamente, para a formação de um sujeito integral.

Patto (1997) ajuda-nos a compreendermos esta situação quando afirma que a escola é criada para cumprir uma função social, portanto, é a sociedade que fornece os objetivos, anseios, aspirações e valores que devem ser alcançados pelo sistema escolar. A sociedade também vai determinar o conteúdo cultural da escola, pois é, a partir de todo conhecimento construído socialmente no decorrer da história, que esta, por meio da escola, vai eleger os conhecimentos que deverão ser transmitidos aos alunos daquele momento histórico. Os currículos escolares são elaborados a partir desses conhecimentos. Assim, nada é ensinado por acaso, todo conteúdo ministrado é escolhido com um objetivo específico.

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998, p. 81) reforçam a ideia anterior, afirmando que “a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto”. As coisas não acontecem por acaso na escola, a exclusão e o preconceito sofrido pela classe menos favorecida socioeconomicamente é reflexo das relações de exploração existentes na sociedade.

Até mesmo a escolha de um tipo de avaliação, aparentemente neutra, pode reforçar ou agravar desvantagens entre os indivíduos, nas atividades que a escola propõe, reforçando a ideia de o fracasso escolar ser responsabilidade de alunos (individualmente) e, não, de um sistema político e econômico em que a segregação é uma realidade, uma cultura (GOUVEIA, 1997).

Saviani concorda com essa ideia quando afirma que a escola é

[...] um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela imposição da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes. (2005, p. 251.)

Para Althusser (2007), a ideologia utiliza o mecanismo de sujeição para fazer com que as pessoas de uma sociedade reconheçam seu lugar; assim, as pessoas passam a acreditar que a posição que ocupam na sociedade é algo natural, e que as coisas devem continuar do jeito que estão. A escola faz parte do contingente das instituições que disseminam em suas práticas



a ideologia do Estado, ou seja, reproduzem as formas de relações estabelecidas socialmente para manter tudo como está.

Para endossar essa ideia, podemos citar autores da psicologia escolar crítica, como Patto (1997; 2005), Souza (2007) e Filho (2007), Moysés (2005) e Collares e Moysés (1996) que, apesar de não serem psicólogas (pedagoga e pediatra, respectivamente) afirmam, por meio de pesquisas sobre a queixa escolar, que há preconceito, discriminação e desigualdade para com os alunos da classe menos favorecida socioeconomicamente nas escolas brasileiras. Patto (1997, p. 281) afirma que “a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países do Terceiro Mundo”.

Quando o professor analisa o aluno de forma individual e, não, como um sujeito que pertence a uma classe social, pode estar impregnado de preconceitos que demonstram sua suposta superioridade como a pessoa que ensina, e a suposta inferioridade do aluno que não aprende, e isso faz com que o professor se sinta isento de qualquer responsabilidade pelo não aprender do aluno (PATTO, 1997).

Temos acompanhado situações como essa nas escolas públicas em que temos trabalhado, por meio de projetos de extensão e pesquisa, supervisionando acadêmicos de psicologia. O mais impressionante é que, confrontadas com textos e discussões sobre o preconceito e segregação no sistema educacional, as professoras não conseguem perceber-se na mesma situação.

Ceccon, Oliveira e Oliveira (1998), assim como Justo (2006), denunciam a escola como um lugar do qual todos se queixam e cujo funcionamento criticam, mas ninguém se vê parte dessa dinâmica, fazendo do ambiente escolar um tribunal, em que uns acusam os outros.

Entendemos que, se os atores escolares se dispusessem a discutir seus papéis com vistas à melhoria das relações no processo de construção do dia a dia escolar, talvez víssemos diminuída a culpabilização dos alunos pelo fracasso escolar. Infelizmente, a psicologia escolar tem sido conivente com a ausência desta e de outras discussões pertinentes dentro do sistema educacional, passando por uma difícil fase, em que os psicólogos escolares ainda não encontraram seus papéis dentro da escola e do sistema educacional de forma crítica, inclusive em Rondônia (TADA; SAPIA e LIMA, 2010). Uma mudança nessa área de conhecimento não significa abandonar o já existente, mas, sim, superá-lo. Segundo Beatriz Souza (2007), esse processo de superação precisa de atitudes ousadas para quebrar as barreiras existentes, e levar a um campo em que se integrem saberes na construção da escola democrática.

E é nesse processo histórico que o psicólogo irá compreender e trabalhar a queixa escolar que surge dentro da dinâmica escolar no dia a dia.

## 1.2 Queixa escolar e medicalização

As concepções de problema de aprendizagem e de criança-problema começaram a ser estudadas pela psicanálise no início do século XX. A primeira vez em que foi mencionada a expressão criança-problema na produção científica foi, em 1939, no trabalho de Arthur Ramos, médico que fez relação entre a criança-problema e a higiene mental na escola primária (SOUZA, 2005).

Para Souza (*op. cit.*), a psicanálise postulava que o não aprender ocorria em função de poucas habilidades e competências herdadas geneticamente pelos alunos. Defendia a importância do papel da família no desenvolvimento de crianças saudáveis, bem como o tratamento psicológico terapêutico para aqueles que não aprendiam.

É importante abrirmos um parêntese para entender o que Kupfer (2004) afirma sobre a psicanálise na escola nos dias atuais, vista não como a que se preocupa em descrever fases psicosssexuais do desenvolvimento ou os motivos inconscientes para o comportamento humano, mas, uma psicanálise que analisa a linguagem como condição do inconsciente, assim como é condição fundamental das culturas e conseqüentemente condição da construção das instituições. Afinal, aonde queremos chegar com este discurso?

Segundo a autora, é possível trabalhar com essa psicanálise na escola no sentido de promover a circulação de discursos, pois, se os sujeitos não tiverem oportunidade de falar de *oxigenarem-se* o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos e de mudanças. “O passo seguinte é a fixação das crianças em estereotípias, em modelos que lhes são pré-fixados; vem a inibição intelectual, o fracasso escolar” (KUPFER, 2004, p. 60). Desta forma, é interessante pensar que mesmo a psicanálise, que era vista como impossibilitada de entrar na escola e contribuir com as mudanças de questões cristalizadas, pode ser utilizada, quando o psicanalista tem compromisso com a mudança social, para promover a circulação de discursos e tirar o aluno pré-fixado na condição do não aprender.

Naquele momento histórico, a sociologia iniciou as discussões sobre a influência da escola nos problemas de aprendizagem, mas, somente a partir de 1970, isto se tornou objeto de preocupação na literatura sociológica. Vale ressaltar que, com essa discussão, pudemos observar que quem fracassava na escola não eram os filhos da elite, mas, sim, as crianças das camadas menos favorecidas socioeconomicamente (SOUZA, 2005).

Também na psicologia Souza (2004) diz que a educação brasileira não é exitosa, e atribui tal fato a várias causas, como baixos investimentos, baixa remuneração do professor, pouco suporte estrutural e teórico para as escolas e educadores, entre outros, e com isso o resultado não poderia ser diferente – a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas é abaixo do mínimo considerado satisfatório.

A autora afirma ainda que o sistema educacional é marcado por desigualdades, e que o maior índice de reprovação se encontra nas escolas públicas, e coincidentemente, entre as famílias com menores salários, bem como as regiões mais atingidas são o Norte e o Nordeste do Brasil – regiões consideradas também as mais carentes e menos assistidas economicamente.

Talvez a grande diferença entre os alunos de escola pública e os alunos de escola particular sejam os esforços pedagógicos que ocorram para que os alunos da segunda consigam passar de ano, pois há uma exigência dos pais e maiores possibilidades de reivindicarem seus direitos, o que muitas vezes não ocorre nas escolas públicas, pois os pais acabam introjetando o fato de seus filhos realmente terem alguma doença, ou não sabem como reagir a esse fato, mesmo percebendo que os filhos não têm problema.

Para dirimir sua responsabilidade sobre esta situação, tradicionalmente, a escola, apoiada pelas práticas da psicologia escolar e pela medicalização da queixa escolar, vem atribuindo à criança e a seus familiares, a responsabilidade por seu fracasso escolar (PATTO, 1980, 1997, 2005; MOYSÉS e COLLARES, 1992; COLLARES e MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2005; MOYSÉS e GARRIDO, 2010; MOYSÉS e COLLARES, 2010a; MOYSÉS e COLLARES, 2010b).

As explicações dadas para tal fracasso são descritas como problemas emocionais ou psicológicos, carência afetiva, deficiência intelectual, desnutrição, carência cultural, negligência, problema de adaptação no novo ambiente, problemas neurológicos e acidentes no percurso de vida. Com isso a responsabilidade do não aprender ou do comportamento não adequado sempre é da criança ou de sua família dita *desestruturada*<sup>1</sup>.

Muitos são os rótulos dados às crianças da classe menos favorecida socioeconomicamente; são definições pejorativas e carregadas de preconceitos como, por exemplo, desprivilegiados, culturalmente diferentes, pertencentes à classe operária, carentes culturalmente e desnutridos. Esses termos são usados comumente para referir-se a essa classe da população como sendo vítimas de algum problema grave. Na verdade, todos eles acabam

---

<sup>1</sup> Grifos nosso.

contribuindo para a estereotipia e aumento do infortúnio dessa população, que sempre é avaliada como membros inferiores por alguma regra normativa criada pela classe média (VÁRIOS AUTORES, 1997).

Nossa experiência como supervisora de estagiários em psicologia escolar, dentro de escolas públicas e particulares de Ariquemes (RO), leva-nos a referendar a situação preconceituosa e segregadora que ocorre, muitas vezes com o apoio dos profissionais da psicologia. Por diversas vezes, ouvimos tudo que foi relatado no parágrafo anterior, dito por professores, principalmente da escola pública. Percebemos que esses tipos de rótulos contribuem para a exclusão do aluno e para o descomprometimento dos profissionais da educação, principalmente do psicólogo que atende os alunos com queixa escolar.

As autoras pesquisaram vários profissionais da área de educação e da saúde para entender a visão deles sobre a questão do fracasso escolar das crianças encaminhadas ao atendimento especializado da área da saúde. O resultado da pesquisa demonstra que a responsabilidade do fracasso escolar sempre recai sobre a criança ou sobre a família, assim, “[...] a escola entendida como instituição social concreta, integrante de um sistema sociopolítico concreto – apresenta-se como vítima de uma clientela inadequada” (p. 27).

Nesta perspectiva, a ideia medicalizante da queixa escolar também contribui para que os professores se sintam impotentes diante dos problemas de aprendizagem dos alunos, pois problemas sociais são transformados em problemas naturais que precisam ser tratados por médicos e por tratamentos medicamentosos, logo, o professor e os educadores (entre eles o psicólogo) não se sentem implicados neste processo.

Esta atitude medicalizante parece cristalizada nas crenças e atitudes de educadores e profissionais da saúde, inclusive psicólogos. Dizemos cristalizada, pois o que está cristalizado resiste à mudança de uma forma impressionante (GUIRADO, 1987).

O problema da medicalização de crianças e adolescentes vem sendo discutido também por teóricos da psicologia histórico-cultural. Segundo Eidt e Tuleski (2007), o aumento de vendas de remédios para crianças com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é muito preocupante e citam uma publicação suíça, *IMS-PMB*, que contabiliza dados do mercado farmacêutico mundial e afirma que houve um aumento de 940% de venda de medicamentos em apenas quatro anos, para crianças diagnosticadas como portadoras de TDAH. Os dados são: em 2000 foram vendidas 71 mil caixas de remédios para crianças com TDAH; e, em 2004, o número de vendas subiu para 739 mil caixas.

Essa situação, segundo as autoras, é muito preocupante, pois a literatura aponta a dificuldade de diagnóstico e a falta de clareza do que seja caso clínico. E, além disso, não

existem estudos consistentes a respeito de consequências que esses medicamentos podem trazer às crianças no futuro.

Estebam (1992), *apud* Eidt e Tuleski (2007), afirma que, quando não se considera a diversidade das condições materiais e culturais da sociedade na formação da subjetividade do indivíduo, há uma busca da homogeneidade, que inexistente, e todo aquele que é diferente, é excluído. Na verdade, hoje tudo o que foge à regra é enquadrado como portador de um distúrbio ou doente (COLLARES e MOYSÉS, 1996).

Os resultados da pesquisa de Collares e Moysés, realizada em 1988, também foram encontrados, mais de vinte anos depois, por Zibetti, Souza e Queiróz (2010), que desenvolveram uma pesquisa em Rolim de Moura, RO, com o objetivo de identificar os mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa escolar de crianças em processo de alfabetização. A investigação foi feita em oito escolas públicas daquela cidade. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as oito orientadoras educacionais e com a psicóloga da rede municipal de saúde que atende a demanda das crianças com queixa escolar. Os dados foram coletados também por meio da análise dos documentos de solicitação de atendimento do Conselho Tutelar.

As autoras descrevem que o processo de produção da queixa escolar, no âmbito da alfabetização, segue o seguinte percurso: primeiramente a reclamação sobre a criança ocorre por intermédio da professora para a orientação; logo após, a orientadora conversa com a família ou com a criança individualmente e, finalmente, faz-se o encaminhamento da criança para o atendimento psicológico. Quando não conseguem esse atendimento, encaminham-na para o Conselho Tutelar, para que este tome providências.

As autoras observaram também que o trabalho dos educadores é feito de forma individual, não existe coletividade para compreensão da queixa escolar. A orientadora afirma que o trabalho dela é feito apenas com a criança, cabe ao professor preencher as fichas solicitadas para que ela possa dar início aos trabalhos de intervenção na criança ou sua família (sempre de forma individual).

Em pesquisa realizada na cidade de São Paulo em 1989, Proença (2004) demonstra que 70% das crianças entre cinco a catorze anos, encaminhadas pelas escolas para atendimento psicológico em oito unidades básicas de saúde (UBS), tinham como queixas problemas de escolarização. Destaca a autora que essa pesquisa foi realizada em abril, o que significa que as crianças ainda estavam no início do ano letivo. Neste período, os educadores, em seu ponto de vista, já tinham detectado uma série de problemas escolares nessas crianças e

que indicavam que elas já deveriam ser encaminhadas para atendimento psicológico porque não se enquadravam em um padrão de normalidade esperado pela escola.

O que ocorre na maioria das vezes é que essa normalização imposta pelos educadores que fazem o encaminhamento geralmente são endossadas pelos psicólogos que acabam confirmando que o aluno realmente apresenta algum problema e precisa de acompanhamento psicológico. E essa comprovação dá-se por meio do laudo do psicólogo encaminhado às escolas, que podem *respirar aliviadas*, pois o problema não está nela, mas, sim, na criança, que na maioria das vezes recebe o diagnóstico de deficiente intelectual leve ou portadora de TDAH.

Para exemplificar essa situação recorremos à Souza (2007), que relata o caso de um aluno de oito anos que foi encaminhado para uma classe especial para deficientes mentais a partir do quarto mês de escolarização. O psicodiagnóstico foi realizado por meio de teste psicológico de inteligência e o resultado foi de uma criança com déficit cognitivo, assim como a escola já previa. Não fosse a convivência com o aluno e a investigação feita com outros instrumentos avaliativos, esse aluno teria recebido um laudo de deficiente mental e teria ficado na classe especial por muito tempo. Mas, a partir dessa visão não fixada em testes, a autora percebeu que esse aluno tinha uma capacidade cognitiva muito maior do que a suposta pelo resultado do teste de inteligência usado a princípio.

É preocupante pensar que os psicodiagnósticos têm apresentado um grande número de crianças com deficiência intelectual, mas, quando há um contato mais aprofundado com essas crianças, isto não é confirmado. E mais, os psicólogos que atendem as crianças com queixa escolar desconhecem o funcionamento da escola e o processo ensino-aprendizagem.

Souza (*op.cit.*) afirma que a questão principal do psicólogo continuar atendendo clinicamente e emitindo laudos diagnósticos de deficiência intelectual está em sua formação. Sua pesquisa trouxe dados que demonstram a insuficiência teórica e a fragilidade/falência dos instrumentos utilizados para abordar o problema da queixa escolar e para a coleta dos dados relacionados a essa demanda nas clínicas-escolas pesquisadas.

A pesquisadora afirma que três de cinco clínicas-escolas pesquisadas possuem roteiros de entrevistas muito parecidos, os quais se centram na história de vida individual das crianças com temas tais como: parto, nascimento, doenças, quedas, hábitos alimentares, aspectos socioeconômicos, caso de problemas mentais na família dentre outros, que não fornecem dados que colaborem com a visão real da criança, muito menos são informações que contribuam para compreender o histórico educacional do sujeito e quais os motivos que as levaram a seu encaminhamento.

A autora afirma que as entrevistas que compõem o psicodiagnóstico das crianças estão muito mais próximas ao senso comum do que entrevistas científicas, que de fato se propõem a compreender a criança e o processo educacional a qual ela está inserida. “Ao ler-se uma entrevista, tem-se, em muitos momentos, a impressão de já ter lido todas” (SOUZA, 2007, p. 30).

Ainda encontramos, apesar de décadas de discussões, psicólogos se comprometendo com a rotulação, segregação e padronização de alunos com técnicas e instrumentos que há muito, já foi comprovado pela Psicologia Escolar crítica não conseguem avaliar verdadeiramente o desenvolvimento cognitivo e muito menos compreender a escola como ambiente excludente e segregador e também responsável pelo fracasso escolar do aluno, tendo como indicação as salas de recursos, psicoterapia, classes especiais, segregação, rotulação, medicalização, exclusão.

Souza (2007) afirma que o sucesso do trabalho de orientação à queixa escolar começa no processo de triagem. Neste momento é preciso que o profissional faça uma investigação minuciosa sobre as questões escolares do aluno. Aqui interessa ao profissional entender todo o processo educacional deste aluno e para tanto se faz necessário, durante a investigação da queixa escolar, usar perguntas que revelem que tipo de escola frequenta, se houve troca de professores durante o ano, como se deu esse processo, absenteísmo dos professores, processo histórico da queixa em questão.

Agindo assim, tanto a prática como os instrumentos avaliativos do psicólogo mudam. Em vez de pautarem a queixa escolar em “problemas individuais e familiares do aluno encaminhado, e atendida por meio de práticas psicodiagnósticas baseadas em procedimentos centrados na entrevista inicial, anamnese, aplicação de testes, encaminhamento para psicoterapia” (CHECCHIA e SOUZA, 2003, p. 123), passam a ter uma prática diferenciada, com entrevistas, observações, caracterização do bairro, visitas domiciliares e conversas informais, utilização de atividades relacionadas aos problemas do dia a dia da criança, entre outros.

As questões envolvidas na construção de uma escola democrática (ARAÚJO, 2002; 2004), também passam pelas questões éticas e morais de nossa sociedade. O desenvolvimento de um sujeito autônomo que não seja discriminado, segregado, estigmatizado e responsabilizado pelo fracasso escolar envolve um processo educativo que prime por esta autonomia, logo precisamos discutir também as questões éticas e morais, desenvolvendo projetos éticos nas escolas, que envolvam todos os atores escolares em discussões

sistemáticas das regras e normas constituídas socialmente e representadas dentro da escola (LA TAILLE, 2006 e 2009; LA TAILLE e MENIN, 2009; LEIBIG e RAMOS, 2007).

Com esta nova visão, o psicólogo passará a contribuir com a quebra de paradigmas e de preconceitos referentes aos alunos que não estão no padrão de normalidade estabelecido pelos educadores. Passa ser um diferencial na luta contra a exclusão desses alunos, que se dá na forma de evasão e reprovação escolar.

Checchia e Souza (2003, p. 126) pontuam que a ação psicológica na abordagem crítica em face da queixa escolar deveria pautar-se nos seguintes elementos: “(...) compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica” diante da queixa escolar.

### **1.3 A psicologia escolar e a atuação dos psicólogos**

Na construção da escola democrática, o papel de cada um dos atores escolares é fundamental como educador de sujeitos cidadãos. Inclusive do psicólogo escolar, cujas crenças e práticas podem contribuir ou dificultar para as relações que possibilitem esta proposta.

E como todo processo educacional e, neste caso, especificamente o escolar, o papel do psicólogo escolar hoje precisa ser compreendido numa perspectiva histórica, e nesta compreendemos que a formação do profissional da psicologia é um dos fatores responsáveis pelo modelo tradicional clínico utilizado pelo psicólogo no ambiente escolar (SOUZA, 1996; NEVES, 2007; SAMPAIO, 2007; MARINHO-ARAÚJO e NEVES 2007), embora a discussão desta formação não seja o tópico deste trabalho, não poderíamos deixar de citar tal aspecto na história da psicologia e nas consequências para a atuação do psicólogo escolar na contemporaneidade.

Por formação, entendemos o cunho ideológico que permeia a educação dos sujeitos num sistema formal e, no caso das atividades profissionais, na perspectiva científica. Logo, resta-nos perguntar a que veio a psicologia escolar como proposta teórica e metodológica científica? Qual o papel social desta área de aplicação e especialização da psicologia? A serviço de quem ou do que se coloca? E para responder a estas questões vamos conhecer suas bases históricas.

É importante pensar o momento histórico em que a maioria dos cursos de psicologia foi criada no Brasil. Ocorreu no final dos anos 1960 e durante a década de 1970. O Brasil



estava em plena implantação do Regime Militar, e encontrou na psicologia uma grande aliada para fomentar a ideologia de adaptar o indivíduo à sociedade. Assim, a psicologia tinha, na época, uma visão que dava ênfase ao caráter repressor do regime político vigente (SOUZA, 1996).

Segundo esta autora, a profissão de psicólogo foi regulamentada pela Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962, e a categoria vem aumentando muito desde então. No final dessa década, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo havia formado apenas 78 psicólogos e, em 1995, já eram aproximadamente trinta mil no estado de São Paulo.

Naquela época, a ênfase dos cursos de formação era totalmente voltada para o caráter clínico, profissional liberal e de atendimento individual, com grande influência da atitude médica no atendimento psicológico (lembremos que na base da psicologia como ciência a presença de profissionais da medicina foi uma constante, como no caso da psicanálise), transformando os acadêmicos em psicólogos clínicos, com uma visão restrita ou inexistente de outras realidades, de outros campos e de formas diferentes de atuação, como a educacional e a industrial (SOUZA, *op. cit.*).

A situação política do Brasil oportunizava atitudes repressoras e de silenciamento das concepções críticas de homem e sociedade, mas, segundo Souza (1996), isto não era uma preocupação dirigida aos cursos de psicologia, pois, desde a formação, não se questionavam aspectos subjetivos da realidade social, mas, sim, os males psíquicos individuais.

A visão de Homem nessa época era bastante reducionista e a preocupação da psicologia era apenas com as questões internas do indivíduo sem refletir sobre as questões sociais que o rodeava e que talvez pudessem ser as responsáveis pelo sofrimento psíquico de tal indivíduo, cumprindo um importante papel social para a manutenção do regime político da época, pois confirmava a ideia vigente de que, se a pessoa não se enquadrasse, o problema estaria nela e, não, a sua volta.

Essa situação é percebida ainda nos dias atuais. Quando o psicólogo entra no ambiente da escola, ocorre uma intensificação de expectativas, de ações classificatórias e de comparativos entre os indivíduos. Professores querem saber o que os alunos têm e os psicólogos querem descobrir o motivo da queixa escolar, e essas expectativas têm feito com que o trabalho do profissional seja conivente com os processos de discriminação e segregação, responsabilizando unicamente os alunos pelo fracasso escolar (MACHADO, 2003; MOYSÉS, 2005), sendo incapaz de contribuir para a superação da marginalização.

Portanto, desde o surgimento da profissão no Brasil, desde a história inicial formação em psicologia no Brasil, até os dias atuais, embora em cada época com uma roupagem e teoria sustentadora de suas práticas, os psicólogos tem servido ao exercício do poder político, cuja ideologia segrega, discrimina, culpabiliza, e atualmente medicaliza, como resposta natural, rápida e objetiva, as questões educacionais.

É interessante pensarmos que o profissional da psicologia aprende a ler nas entrelinhas quando um paciente na clínica diz alguma coisa; o seu papel é sempre de questionar, investigar para verificar se o que está dizendo é verdadeiro ou não, mas infelizmente isso não ocorre na escola. O psicólogo simplesmente acata como verdade o que o professor diz e não tenta investigar o ponto de vista do aluno também, ou seja, o psicólogo usa seus conhecimentos clínicos na escola para colaborar com a psicologização e patologização da queixa escolar.

Collares e Moysés (1996) também discutem em sua pesquisa o *poder* que o professor tem para prever/determinar o sucesso ou fracasso do aluno. Afirmam que solicitaram a nove professores no primeiro semestre do ano letivo que apontassem na sua lista de alunos quais deles seriam retidos ao final do ano. Ao final do ano letivo fez-se uma comparação entre as previsões de reprodução e o resultado foi espantoso – 94,1% dessas previsões confirmaram-se ao final do ano. As autoras discutem o caráter autorrealizador da previsão, e o quanto os professores determinam as crianças que serão destinadas ao fracasso. E isso se dá porque, quando há uma afirmativa que determinado aluno não irá passar de ano, conseqüentemente há uma desistência deste, ou seja, o professor não investe mais energia para que este aluno tenha a possibilidade de aprender como os demais.

Conforme Patto (2005), os alunos afirmam que a todo tempo presenciam ou vivenciam episódios de rebaixamento que podem marcar para sempre a sua vida escolar. Sofrem também ataques à sua dignidade de formas sutis, insultos ou até agressões físicas. Mas, quando tentam reagir a essa situação, nessa estrutura hierarquizada e cristalizada de poder, não conseguem, só fazem piorar a sua situação: “A escola, portanto, está implicada na produção da violência social” (p. 36).

Cristalizado é o que está posto, estabelecido; é o caráter de fixidez das formas de relação. Contrário ao movimento da ação, criação, há um caráter permanente e estático (GUIRADO, 1987).

Na escola, a cristalização manifesta-se em muitas situações, como nos preconceitos dentro do cotidiano escolar. Segundo Collares e Moysés (2010, p. 196) “quando um juízo provisório é refutado no confronto com a realidade concreta [...] e mesmo assim se mantém

inabalável, imutável, cristalizado, contra todos os argumentos da razão, não é mais um juízo provisório, mas um preconceito”. Assim, a escola e o profissional da psicologia vão perpetuando a hierarquia de poder e o preconceito contra os alunos.

É por isto que Sant’Ana *et al.* (2009) defendem que a psicologia tem um caráter político e sua preocupação deve ser a busca de mecanismos para contribuírem com a superação de realidades opressoras, por meio de uma posição crítica, política e proativa, a fim de “potencializar as ações democráticas que visem à qualidade do ensino, comprometido com as necessidades e carências da sociedade brasileira” (JOLY, 2008, p. 11, *apud* CARVALHO e MARINHO-ARAÚJO, 2009, p. 67).

Justo (2006) afirma que o capitalismo tem criado uma nova norma social. Os vínculos duradouros e produtores de proximidade estão cedendo lugar a um modo de vida marcado pela fragilidade e pela provisoriedade de vinculações do sujeito a territórios sociais e afetivos. A sociedade e suas instituições representativas tiveram de mudar sua forma de agir com o indivíduo, deixando-o mais livre para responsabilizar-se por si mesmo, pois todos devem ser mais flexíveis e voláteis para produzir sem limites, cada vez mais e melhor.

Pelo declínio de regras rígidas de outras instituições e da sociedade, a escola tem se ampliado para cumprir o papel destas, inclusive o da família, dando educação integral, ou seja, tem cuidado do cognitivo, afetivo, emocional, social e relações interpessoais de crianças e adolescentes (JUSTO, 2006).

Nesta perspectiva, o grande desafio do psicólogo escolar é atuar a partir do compromisso com a classe menos favorecida e com alunos que são rotulados e classificados por não condizerem com o padrão de normalidade estabelecido pelos educadores. Assim, a psicologia escolar deve ser vista como um campo de construção de conhecimento, de pesquisa e de intervenção em que sua prática possa ser compatível com as transformações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história (CARVALHO e MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Infelizmente, os esforços nas últimas décadas ainda não foram suficientes para modificar substancialmente a ordem educacional vigente de culpabilização do aluno e de seus familiares pelo fracasso escolar; em muitas instituições a atuação do psicólogo permanece clínica, patologizante, medicalizante e sem propor a compreensão da complexidade do dia a dia escolar de seus atores. (COLLARES e MOYSÉS, 1996; CORREIA, LIMA e ARAÚJO, 2001; TANAMACHI e MEIRA, 2003; TADA, 2009a; PROENÇA, 2004).

A superação de modelos patologizantes de interpretação do processo educacional precisa ser diariamente questionada e reiterada, por meio da análise e da reflexão a respeito da prática pedagógica, que muitas vezes contradiz discursos mais avançados (SOUZA, 2005).

O psicólogo escolar precisa ampliar sua compreensão institucional sobre o funcionamento da escola em relação à proposta pedagógica, às regras, às normas e à escolha dos professores. Precisa ouvir o professor, as famílias, os alunos e suas expectativas e reclamações em relação à escola. Precisa entender a representação que o aluno tem da escola, episódios de sucesso e/ou fracasso, queixa escolar da escola e dos alunos.

Souza (2007) afirma que nas escolas este profissional deveria proporcionar comunicação entre todos os atores escolares, de modo que todos se vejam responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno com queixa escolar. É preciso que o psicólogo crie mecanismos de escuta para realmente compreender a dinâmica escolar (BUENO, 1997).

Fernandes *et al.* (2007, p. 147) ensinam que “[...] romper com esse processo é um caminho que requer a afirmação de outros compromissos e deve estar marcado por uma luta pela transformação social e contra a injustiça”. Assim, é preciso que o psicólogo tenha compromisso político-social e comece a fazer seu trabalho na escola de forma a criar novas possibilidades de ação, discussões e estratégias que questionem as práticas institucionais cristalizadas, criando novas possibilidades de ação.

Muitas experiências, nesta perspectiva, têm acontecido nas escolas, convivendo com resistências, dificuldades, mas, discutindo, persistindo, superando, escrevendo o futuro crítico e comprometido socialmente da psicologia escolar. Jovens psicólogos rondonienses (COELHO *et al.*, 2010; SILVA *et al.*, 2010; JOHNSON, 2011; PINTO, 2011; MININ e FERREIRA, 2011), que passaram por uma formação em psicologia escolar crítica, tem se permitido essas experiências, com todos os percalços que isto representa, e tem escrito novas dimensões para a psicologia escolar em nossa região.

Sentimo-nos comprometidos com este papel nas atividades profissionais que desenvolvemos como educadores e também supervisores na formação profissional de psicólogos escolares. E vamos apresentar no próximo item algumas experiências que servem de referência para práticas inovadoras em psicologia escolar.

#### **1.4 Psicologia escolar crítica: possibilidades de superação**

A concepção crítica de psicologia escolar pode assumir múltiplos sentidos em virtude das orientações teórico-filosóficas adotadas pelos autores. Nós concordamos com Meira (2000), que defende elementos constitutivos para caracterizar um pensamento crítico, pois acreditamos que não é só uma questão de posição teórica, mas, também, de uma crença básica

do profissional ao posicionar-se criticamente, não só na sua atividade profissional, como em sua vida, diante da forma como a sociedade se organiza.

Esta autora cita quatro elementos que devem estar presentes numa concepção crítica: “reflexão dialética, crítica do conhecimento, denúncia da degradação humana e possibilidades de ser utilizado como um instrumento de transformação social” (p. 39).

Para uma reflexão ser considerada dialética é necessário que consiga apreender o movimento e as contradições do fenômeno que está em discussão. Ou seja, é possível, por meio da dialética, “transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente” (MEIRA, 2000, p. 40). Assim, o pensamento dialético permite a compreensão da sociedade como um movimento de vir a ser.

Acreditamos que, como psicóloga escolar e supervisora de formandos na área, contribuímos para este movimento de transformação a partir da compreensão das contradições no cotidiano escolar, levando nossos acadêmicos ao enfrentamento e ao debate da realidade educacional.

Para uma teoria ser considerada crítica é preciso também que ela faça crítica ao conhecimento, com rigor suficiente para buscar profundamente sua constituição, analisado o conhecimento em questão em relação ao compromisso social e histórico, compreendendo suas perspectivas e buscando entender o pensamento e a maneira de interpretar da classe social que trouxe esse conhecimento como universal (MEIRA, 2000).

Nesta perspectiva temos nos esforçado na busca da neutralidade científica, tentando entender nossa implicação nas relações institucionais educacionais e nosso papel como reprodutores da opressão e da segregação.

Uma teoria dita crítica também deve denunciar a degradação humana, segundo a autora:

Uma teoria crítica deve contribuir para a desmistificação do fetichismo da mercadoria e do capital, desvendando o caráter alienado de um mundo em que as coisas se movem como pessoas e as pessoas são dominadas pelas coisas que elas próprias criaram, e, ao mesmo tempo, constituir-se em um caminho possível para a defesa radical da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens. (p. 42.)

As experiências em psicologia escolar que vamos relatar no próximo item, bem como nossa vivência com estagiários em psicologia escolar, demonstram que é somente no dia a dia

na escola, nas pesquisas e nos projetos de intervenção, que nos tornamos habilitados a conhecer, viver e discutir a complexidade do cotidiano escolar de forma crítica.

E, por fim, uma teoria, para ser considerada crítica, deve trazer em seu bojo a possibilidade de ser utilizada como instrumento transformador da sociedade, proporcionando discussões teóricas que permitam que o sujeito não se sinta estático em uma sociedade, naturalmente pertencente a uma determinada classe social, mas que esse sujeito entenda que esta situação pode ter determinações sociais e históricas, e que a transcendência é possível.

Por isto, para compreender, viver e atuar numa perspectiva crítica da psicologia escolar, “o psicólogo deve ser o mediador no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 27). É necessário criar na instituição um espaço de escuta, em que seja possível a circulação dos discursos presentes para que se consigam encontrar significados que sejam criados coletivamente pelos integrantes desse espaço e, não, por uma pessoa ou órgão que estabeleça o que se deve ser feito (MACHADO, 2004).

É preciso começar de alguma forma. E, em todo o Brasil, muitos profissionais, supervisores e estagiários iniciaram este caminho, e têm concretizado a psicologia escolar crítica no Brasil, de Norte a Sul. São possibilidades e exemplos de formas de superação da medicalização e patologização de alunos e familiares na produção da queixa escolar. No próximo item iremos descrever algumas dessas ações.

#### ***1.4.1 Possibilidades de intervenção coletiva***

A psicologia escolar crítica pode proporcionar a todos os atores escolares pensar a realidade educacional e criar novas possibilidades de superação do fracasso escolar e da culpabilização dos alunos e familiares por este fracasso.

Fernandes *et al.* (2007) apresenta-nos um trabalho realizado em escola pública de João Pessoa – PB em que os professores foram incentivados a pensar coletivamente a respeito de alguns alunos considerados problemas. Na primeira reunião com as professoras foi apresentada a proposta de trabalho que se pretendia realizar naquela escola e solicitado que as professoras se manifestassem a respeito desta. As professoras só conseguiram levantar questões que culpabilizavam o aluno por comportamentos que impediam que a aula fosse dinâmica, ou seja, surgiu na discussão, como ponto inicial, a figura do *aluno-problema*.

Na segunda reunião, além de compreender que, na percepção das professoras, o aluno-problema era caracterizado em diversos papéis, como: rebeldes, ansiosos, carentes,

preguiçosos, sem apoio familiar, com hiperatividade, com deficiência mental, dificuldades de aprendizagem e violentos, os estagiários puderam propor a necessidade de pensar uma nova possibilidade de *ser aluno*. Segundo as autoras, isso trouxe luz à visão preconceituosa criada pelos professores em relação aos alunos.

A intervenção dos estagiários em sete salas de aula, duas vezes por semana, feita de forma a deslocar os lugares instituídos dos alunos ditos *problemas*, possibilitou uma discussão mais congruente e realista com as professoras sobre o cotidiano escolar. Ao realizar este tipo de intervenção, os estagiários colocaram-se como mediadores “no processo de elaboração das condições necessárias para a superação da queixa escolar” (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p. 27), e puderam reunir-se e discutir de maneira horizontal, com as professoras, a dinâmica da sala de aula, esquadrinhando relações e lugares cristalizados na produção coletiva do fracasso escolar. O resultado foi positivo e as professoras conseguiram fazer reflexões críticas a respeito de sua ação e procurar mudar comportamentos há muito cristalizados.

Outro exemplo de trabalho realizado em grupo de professores foi o de Sayão e Guarido (2004) numa creche da Universidade de São Paulo (USP). As autoras relatam que foram procuradas para ajudar uma das classes de crianças de quatro a cinco anos que eram *insuportáveis (sic)* e que não sabiam o que fazer com essa classe. Esse pensamento era geral e ninguém conseguia ter uma experiência diferenciada com esse grupo de alunos que tinha a fama de *terríveis (sic)*.

As autoras dispuseram-se, então, a entender essa creche partindo da leitura do todo e, não apenas, daquela classe específica. Elas ouviram os educadores e a direção da creche a respeito daquele grupo de crianças e começaram a entender a instituição como uma rede de relações que legitimavam as ações de preconceito e segregação.

A intervenção realizada por meio da psicologia escolar crítica procurou tirar o aluno do foco de responsável pela situação, e criou para o grupo de professores um espaço de escuta, possibilitando que novos assuntos, referentes ao funcionamento da própria instituição, emergissem, concretizando possibilidades de novos movimentos, de quebrar as ações cristalizadas.

Machado (2004) fez um levantamento das escolas que apresentavam maior índice de repetência na região próxima à Cidade Universitária da USP de São Paulo e chegou a uma escola específica. A proposta de trabalho nessa escola foi formar grupos de alunos com vida escolar cronificada, e com os professores destes.

Com os alunos, o objetivo era resgatar a história escolar e pensar, com eles, a produção da queixa das professoras. Com o grupo de professores era intensificar a análise dos

acontecimentos do dia a dia escolar e buscar alternativas para romper as situações cristalizadas.

Com os alunos foram formados três grupos com cinco alunos cada um; desses quinze alunos, nove eram da classe especial. Foram nove encontros de uma hora de duração, coordenado por uma dupla de estagiários. Com os professores fizeram encontros semanais. Ao final desse trabalho, as nove crianças que eram da classe especial haviam sido recolocadas nas classes regulares, e sete estavam acompanhando perfeitamente a classe. Alguns problemas comportamentais ainda existiam, mas, segundo a autora, eram frutos da prática escolar. Esse trabalho mostrou o equívoco nos laudos psicológicos de alunos diagnosticados como deficientes e o quanto esses rótulos impediam os professores de abrir-se a novas possibilidades.

Outra possibilidade de trabalho em grupo de crianças com queixa escolar é a trazida por Leandrini e Saretta (2007), que relatam sobre o trabalho realizado pelo Instituto de Psicologia da USP com grupo de crianças em 2004. O grupo era composto por quatro meninos sobre os quais a escola apresentava queixa escolar, com idade entre oito a onze anos que não tinham nenhuma reprovação (embora as escolas adotassem a progressão continuada). Foram realizados oito encontros, visitas à escola e atendimento com os pais e responsáveis, a partir dos quais se promoveu a circulação de informações entre pais, crianças e escolas, sempre resgatando, problematizando e discutindo informações em relação à vida escolar e à aprendizagem da criança. Após o término dos encontros, houve um acompanhamento aos alunos por quatro meses. Isso foi feito através de telefonemas aos pais ou responsáveis, e segundo as autoras, pôde-se constatar um progresso significativo em todos os alunos.

Outro modelo de intervenção coletiva é o plantão institucional, um dispositivo de atendimento utilizado pela psicologia escolar crítica, criado para produzir coletivamente a desconstrução de práticas cristalizadas no dia a dia da escola, proporcionando a reflexão sobre essas e criando novas possibilidades de ação que contribua com a superação do fracasso escolar (MACHADO, 2007).

No plantão institucional, um grupo de profissionais de uma mesma escola ou mesmo grupo de trabalho vai à USP, uma vez por mês, por cerca de duas horas, para discussões educacionais institucionais. Acolhidas em ambiente específico, há maior disponibilidade dos participantes para ouvirem e discutirem questões da prática da escola sem interrupções, onde todos os educadores que participam podem posicionar-se em relação ao que está sendo discutido. Outro ponto importante desse trabalho é que alguém de fora da instituição pode produzir questionamentos, diante do assunto discutido, que facilitam o pensar sobre a



vivência escolar que se diz natural, sobre questões cristalizadas, que quem está envolvido na situação não conseguiria perceber.

Esse dispositivo, segundo a autora, tem sido eficaz, e o grande desafio é a proposta de “alterar um campo afetivo, um campo de potências, de forças. Os grupos são espaços táticos de produção de subjetividade e, portanto, abrem condições para que possam ocorrer mudanças” (p. 143).

Em Rondônia, um estado jovem, em construção de novas relações políticas e econômicas, e da definição ideológica dos princípios educacionais (neste período, uma equipe de especialistas, entre eles, professores do Mestrado Acadêmico em Psicologia [Mapsi], da Universidade Federal de Rondônia, elabora os Parâmetros Curriculares Estaduais), temos encontrado, nos trabalhos da professora d.<sup>ra</sup> Iracema Neno Cecilio Tada, do Mapi, uma persistente discussão sobre como a queixa escolar se tem construído em nosso estado, e qual é a formação e prática dos profissionais da psicologia escolar (MELO e TADA, 2007; OLIVEIRA e TADA, 2007; NAKAMURA *et al.*, 2008; TADA, 2009a; TADA, 2009b; TADA, 2009c; TADA, 2010; TADA *et al.*, 2010; LEITE, TADA e LIMA, 2011).

Em *Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva*, Tada (2009d), descreve suas preocupações e implicações na formação de profissionais em psicologia para a prática escolar, e dos esforços de possibilitar aos estagiários e egressos, em orientações supervisionadas ou em reuniões nas secretarias e escolas, o enfrentamento das discussões de produção da queixa escolar e da medicalização do fracasso escolar.

Foi nessas experiências que pudemos encontrar referenciais para nosso trabalho de supervisora de estágio em psicologia escolar e desenvolvimento humano, à frente do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento e Aprendizagem Humana do Curso de Psicologia de uma faculdade do município de Ariquemes (RO), conseguindo compreender que, também no interior do estado, a situação segregadora e medicalizante do sistema educacional se perpetua, cristalizada.

Os resultados destas orientações, somado ao trabalho de discussão em psicologia institucional da d.<sup>ra</sup> Vanessa Lima, também professora do Mapi (assim como dos outros docentes do Mapi, que trabalham de forma crítica, integrada e horizontal), geraram experiências como a dos alunos (agora no 10.º período do Curso de Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), na época alunos do 5.º semestre, cumprindo a disciplina de Psicologia Escolar), Minin e Leite (2011), que propuseram a uma escola pública um trabalho com turmas (e seus alunos, pais e professores) do ensino fundamental.

A atividade consistia em observação do cotidiano escolar; contato inicial com professores e escuta das queixas; apresentação da proposta de intervenção em reuniões com os gestores, pais e professores; quatro encontros com o grupo de pais; quatro encontros com grupo de professores; oito encontros com o grupo de alunos.

Nesses encontros e apresentação das propostas, foram muito questionados quanto ao tipo de trabalho, e perceberam “[...] o quanto o modelo clínico de atuação do psicólogo escolar está arraigado nas concepções de pais e educadores, e as dificuldades em romper com esta demanda, valendo-se de intervenções que efetivamente produzam mudanças substanciais na realidade escolar” (p. 20).

Os grupos de pais e professores não evoluíram. Percebeu-se na realização do grupo de professores uma série de interpolações resultantes da organização institucional cristalizada que tenta manter o *status quo* na situação de responsabilização e culpabilização da queixa e do fracasso escolar, centralizada nos alunos e seus familiares.

Contudo, o grupo de alunos revelou as amplas possibilidades que o trabalho do psicólogo escolar tem dentro da escola.

Submetidas a um olhar crítico, constatamos o quanto as queixas escolares se mostram inconsistentes, fragilidade esta notadamente visível ao interagirmos com os alunos encaminhados, os quais mostravam um domínio dos conhecimentos básicos, potencial de criatividade, discernimento das regras estabelecidas no grupo e boa relação com os demais colegas.

Conforme os encontros do grupo de crianças iam acontecendo, tornava-se visível o quanto um espaço criativo, facilitador, acolhedor e sem cobranças era propício a desenvolver as potencialidades das crianças, permitindo que estas expressassem suas concepções a respeito do dia a dia escolar, às práticas pedagógicas, as relações interpessoais estabelecidas e a relação professor aluno. (p. 20.)

Também na capital rondoniense, uma psicóloga autóctone, Johnson (2011), tem proposto a discussão do processo de inclusão, questionando, dentro de órgãos especializados de educação especial, a atitude de avaliação e acompanhamento de crianças com queixa escolar. Neste trabalho, faz-se a releitura do caso de uma aluna, Letícia, e de seus percalços no processo de rotulação, classificação, patologização da queixa escolar, sem uma compreensão dinâmica de seu desenvolvimento.

Para esta psicóloga a prática da psicologia escolar destaca-se no aspecto da crítica ao conhecimento construído, neste caso, o da naturalização dos problemas escolares e descontextualização do caráter histórico-cultural na construção da subjetividade. E propõe que a superação desta situação seja um desafio assumido não só pela psicologia, mas, de todos que atuam no atendimento à queixa escolar: “Rejeitar este desafio é caminhar em direção ao

processo de exclusão, arrastando crianças e adolescentes ao precipício da estigmatização e fracasso escolar” (p. 38).

Pinto (2011), também na capital de Rondônia, vive no dia a dia de uma escola pública a persistência de ser psicóloga escolar crítica, muitas vezes incompreendida em suas propostas inovadoras, criativas e que postulam a discussão em grupo da produção da queixa escolar e das relações interpessoais do trabalho educacional. E vem realizando, na prática, a proposta teórica que aqui temos apresentado, de que o psicólogo escolar deve abdicar da posição de ser conivente com as práticas segregadoras e preconceituosas do sistema educacional, criando um ambiente de discussão com todos os atores escolares. Deixemos a psicóloga falar:

Então comecei a ter outras posturas, como realizar visitas domiciliares, observação e visita em sala de aula, análise das entrelinhas das queixas, pois, a meu ver, assim poderia compreender melhor a produção da queixa escolar encaminhada e o aluno em sua situação escolar, familiar, social.  
Passei a viabilizar apenas os encaminhamentos realmente necessários. Tenho buscado desmistificar a queixa em relação ao aluno no próprio contexto escolar, em conversas coletivas com a equipe, buscando a rede de relações à qual pertence o aluno e o diálogo entre cada componente dela (PINTO, 2011, p. 69.)

Esses, dentre muitos exemplos de trabalhos realizados por psicólogos da psicologia escolar crítica, mostram-nos que o trabalho em grupo de gestores, pais, professores e alunos é produtivo para a modificação da compreensão da queixa escolar, e fala-nos da importância da circulação de informações, do quanto o diálogo horizontal traz mudanças positivas para o aluno e para todos os atores envolvidos no processo escolar.

Em estratégias com este formato, pode-se perceber que o trabalho da psicologia pode ser realizado de forma criativa, envolvendo todos os atores escolares, e o mais importante, acontece de forma a não isentar nem culpabilizar nenhum dos responsáveis pelo cuidado e escolarização desse aluno.

Nessas propostas de intervenções da psicologia escolar crítica, todos os envolvidos são estimulados a comprometer-se com a qualidade educacional dos alunos, inclusive o profissional da psicologia.

Sendo assim, com tantas possibilidades de intervenção na escola a partir da promoção da discussão de posições cristalizadas, num processo de construção do comprometimento de todos os atores escolares com os processos educacionais e com a produção do fracasso escolar, perguntamo-nos, no caso de Ariquemes, quais as ações propostas para a escola pelos psicólogos que receberam o encaminhamento de alunos para atendimento? E principalmente, como a escola se organizou a partir dos retornos recebidos dos atendimentos psicológicos? Que atitudes têm sido tomadas a partir das orientações recebidas nesses retornos?

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de organização escolar a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico. Tivemos como objetivos específicos:

- a) Levantar o número de encaminhamentos de queixa escolar para atendimento psicológico de alunos do ensino fundamental realizados pelas escolas públicas municipais no período de 2004 a 2010.
- b) Descrever e analisar os procedimentos adotados no Serviço de Psicologia em relação aos encaminhamentos bem como os retornos para as escolas.
- c) Analisar as repercussões do retorno da avaliação psicológica na organização escolar e no planejamento pedagógico escolar.

Para atingir tais objetivos utilizamos a pesquisa qualitativa, pois concordamos com Minayo (2008, p. 57) quando afirma que “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores”.

### **2.1 Campo**

A pesquisa foi desenvolvida nas escolas municipais de ensino fundamental de Ariquemes e em um Núcleo de Saúde, para o qual são encaminhados para atendimento psicológico os alunos do ensino fundamental do município com queixa escolar. A rede de ensino municipal conta com 14 escolas urbanas de ensino fundamental, as quais todas foram feito o levantamento do número de encaminhamentos de alunos com queixa escolar, porém somente nove escolas tiveram suas orientadoras entrevistadas, que foram aquelas que tiveram pelo menos um retorno da psicóloga.

Logo, sendo nosso objetivo os alunos e escolas do ensino fundamental, a pesquisa ocorreu nas escolas do município de Ariquemes, da rede municipal de educação. Destas, restringimo-nos às escolas urbanas, pois durante a entrevista com a psicóloga obtivemos a informação de que ela jamais tinha atendido um encaminhamento da zona rural. Segundo a psicóloga, o único aluno que ela atendeu da zona rural, depois de algumas semanas mudou-se para a sede do município de Ariquemes para dar continuidade ao tratamento, dada a

dificuldade de locomoção da zona rural. Assim, a nossa locomoção para fora do município de Ariquemes, envolvendo riscos, custos, tempo e por vezes dificuldades de transporte (estradas não trafegáveis durante o período de chuva), não se justificou por custo-benefício, já que não teve nenhum aluno com queixa escolar que teria sido atendido pela psicóloga. Isto não significa que, em outros aspectos da compreensão da queixa escolar, em pesquisas posteriores, não possamos incluir na pesquisa a zona rural de Ariquemes, pois assim, poderíamos compreender melhor a questão da queixa escolar com os alunos da zona rural.

## **2.2 Participantes da Pesquisa**

Os participantes da nossa pesquisa foram as orientadoras das escolas municipais urbanas de ensino fundamental que tiveram pelo menos um retorno da psicóloga, que no caso foram nove (O1, O2, O3, O7, O9, O10, O11, O13 e O14) e a psicóloga que atende os alunos com queixa escolar no Núcleo de Saúde.

## **2.3 Procedimentos**

Iniciamos a pesquisa após aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa do Núcleo de Saúde (Nusau), da Universidade Federal de Rondônia (Unir) (ANEXO I) e com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (APÊNDICE 1).

Inicialmente realizamos uma pesquisa exploratória, que, segundo Campos (2008) e Triviños (1991), é aquela que busca conhecer e interpretar determinada realidade, não interferindo nela. Assim, nosso objetivo era obter dados que dessem subsídio para a continuidade à nossa investigação. A autorização foi feita pelas diretoras das escolas (APÊNDICE 2).

Tal procedimento foi necessário para levantar o número de casos encaminhados pelas escolas para atendimento psicológico, o que foi feito nas escolas, por meio de análise documental dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para o atendimento psicológico, e dos que tiveram retornos deste (seja público ou particular), pelos laudos ou relatórios do psicólogo(a)/serviço de psicologia.

Para a coleta de dados realizamos, então, entrevistas semidirigidas gravadas em áudio com as orientadoras envolvidas nos encaminhamentos, procurando compreender, por meio de seus pontos de vista, quais foram as providências tomadas acerca dos acompanhamentos aos alunos que receberam atendimento psicológico e que tiveram retorno sobre seu atendimento (laudos, relatórios, entrevistas de retorno) quanto às repercussões na escola, seja na

organização, planejamento pedagógico ou quaisquer outro procedimento que a orientadora pudesse relatar-nos. A autorização dessas entrevistas deu-se por meio de documentação conforme modelo contido no APÊNDICE 2 deste trabalho; o modelo de autorização para uso de entrevista está no APÊNDICE 3; e os roteiros de entrevistas, tanto o roteiro das entrevistas das orientadoras, quanto o da psicóloga, estão no APÊNDICE 4.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida como técnica de pesquisa pelo fato de permitir uma conversa com as orientadoras que tenha um padrão pré-estabelecido, mas ao mesmo tempo não é rígida, possibilitando a flexibilidade necessária para obter informações importantes para a pesquisa. Teve como objetivo construir informações apropriadas e importantes ao objeto de pesquisa (MINAYO, 2008), captando imediatamente a informação desejada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 509) a pesquisa qualitativa busca compreender “[...] a significação que tal fenômeno ganha para os que o vivenciam”, e por isso procuramos compreender a situação da queixa escolar por meio da fala das orientadoras e da psicóloga envolvidas nesse processo.

Entrevistamos apenas as orientadoras das escolas que tiveram retorno dos atendimentos psicológicos por meio de laudos ou relatórios, pois o objetivo principal da pesquisa é analisar as repercussões do retorno da avaliação psicológica na organização e no planejamento pedagógico escolares, não sendo o caso das escolas que não os tiveram.

Os professores não foram ouvidos, pois a ficha de encaminhamento para o psicólogo é feita pela orientadora e não consta o nome do professor; na maioria dos casos as orientadoras não lembravam quais professores haviam feito o encaminhamento do aluno. Em todas as escolas pesquisadas fomos recebidos pelas orientadoras, pois são elas que respondem pelos encaminhamentos aos atendimentos especializados, pelo acompanhamento do aluno e pelo que ocorre posteriormente ao retorno (se ocorrer). É preciso destacar que as informações dos professores parecem restringir-se a *mandar* o aluno para a orientação, às vezes sabendo que foram encaminhados para algum tipo de atendimento especializado, geralmente de psicologia, mas não conhecendo os detalhes do procedimento.

Também não foram ouvidos outros gestores (como diretoras ou supervisoras), pois desde nossa apresentação na escola todo o contato sempre foi encaminhado para as orientadoras, ficando claro que, se havia alguma informação a ser dada, somente a orientadora poderia fazê-lo. E, assim como no caso dos professores que não tinham informações sobre encaminhamentos e retornos, as diretoras, supervisoras e outras pessoas das escolas, com as quais tivemos contato, demonstravam desconhecer o assunto, principalmente nos detalhes.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994) e Martins e Bicudo (2005), exige que o pesquisador tenha olhar atento às informações que o cercam, nada deve ser considerado trivial. Todas as situações podem ser pistas que permitam melhor compreensão do objeto de estudo, por isso utilizamos o diário de campo para anotações de observações e para a coleta de dados de informações que nos pareceram relevantes e que pudessem ampliar a compreensão desse fenômeno acerca da queixa escolar.

Paralelamente, para conhecer os procedimentos adotados no serviço de Psicologia em relação aos encaminhamentos, fizemos uma entrevista semidirigida (APÊNDICE 4) com a psicóloga que atende à demanda dos encaminhamentos das escolas de Ariquemes, que, segundo a Secretaria Municipal de Educação, é a psicóloga responsável para atender a demanda dos alunos com queixa escolar do município.

## **2.4 Análise documental**

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2000) definem *documento* como qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Desse modo, buscamos nas escolas pesquisadas os documentos disponíveis que pudessem fornecer-nos informações relevantes para o levantamento dos encaminhamentos e retornos de alunos com queixa escolar, realizados no período estimado, bem como o atendimento recebido pelos alunos e as repercussões desses atendimentos e retornos, nas ações da escola.

Durante o delineamento do projeto da dissertação, a partir de informações que obtivemos nas escolas, sabíamos que algumas tinham o material dos retornos, principalmente os laudos, e acreditávamos que teríamos acesso pessoalmente ao arquivo de encaminhamentos e retornos entre os anos de 2004 e 2009, podendo analisar a documentação em mãos. Em todas as escolas pesquisadas, porém, não foi possível ter acesso a esses dados no arquivo, por duas questões: primeiro, porque a maioria das escolas não tinha registrado e/ou arquivado os dados dos anos anteriores a 2009 (apenas uma escola tinha os dados de 2008); segundo, porque esses arquivos não eram de fácil acesso e, no caso de quatro escolas, as orientadoras afirmaram que tinham que procurar esses dados, pois nem sabiam onde tinham sido arquivados. Apenas uma escola (por intermédio de sua orientadora) se mostrou propensa a deixar que procurássemos esses documentos, mas, com a condição de fazermos um documento solicitando a permissão para a diretora. Fizemos a solicitação e, no dia em que a fomos entregar na escola, as orientadoras já estavam com os dados em mãos.

Assim, os dados que pensávamos poder anotar direto dos encaminhamentos (cópias de cartas, formulário ou outros que nos fossem apresentados) e dos documentos de retornos (laudos, relatórios etc.) não foram obtidos diretamente por nós, mas por um resumo anotado, pelas orientadoras, do que havia nesses encaminhamentos, e de retornos, que nos repassaram. Este foi, portanto, o documento de nossa análise.

Compreendemos, como resultados de nossas impressões no campo, que a recusa das escolas em permitir-nos ter acesso aos materiais teve, surpreendentemente, apenas uma razão: a organização dos materiais – sem saber onde estavam exatamente os documentos, preferiram procurar com calma e anotar para repassar-nos, sem precisar reorganizar para que tivéssemos acesso.

Quanto ao período da pesquisa, dada a escassez de dados entre os anos de 2004 e 2007, tendo as orientadoras nos oferecido os dados de 2010, e sendo possível dentro do prazo do mestrado complementar a pesquisa no início de 2011, resolvemos ampliar nossa pesquisa para o ano de 2010. Portanto, os dados apresentados no capítulo seguinte, referem-se ao período de 2008 a 2010.

O procedimento para a análise dos dados se deu através de análise de conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p. 42) como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Escolhemos a análise de conteúdo porque é uma boa técnica para ser usada em pesquisas que podem ser documentadas em textos, como documentos oficiais, jornais ou documentos pessoais; que tenham gravações de voz ou imagens ou que podem ser decomposta em entrevista (FREITAS e JANISSEK, 2000), como foi o caso da nossa pesquisa.

A exploração dos dados coletados deu-se pelo recorte do material em categorias de análise. Segundo Freitas e Janissek (2000, p. 41), as categorias de análise “são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”.

Para análise documental e das entrevistas criamos categorias que dizem respeito à compreensão da queixa escolar e de como a escola se organiza, planeja ou reestrutura suas atividades a partir de devolutivas de avaliações psicológicas de crianças encaminhadas para



atendimento. Assim dividimos nossas categorias em: encaminhamentos, retornos e organização.

Os resultados, obtidos na análise dos dados e sua relação com a teoria escolhida para a análise, serão apresentados no capítulo três.

Acreditamos que seja importante conhecer um pouco da história de Ariquemes e por isso abrimos um espaço neste momento para tal. Apresentaremos, logo depois, a rede municipal de educação de Ariquemes.

#### **2.4.1 História de Ariquemes**

Ariquemes é um município do estado de Rondônia com extensão territorial de 4.427 km<sup>2</sup>, localizado a 198 quilômetros da capital (Porto Velho) e com população de 90.354 habitantes, conforme dados do ano de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De clima equatorial, a densidade demográfica é de 20,4 hab/km<sup>2</sup>. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,752; o Produto Interno Bruto (PIB), de R\$ 693.339,00 mil; e o PIB *per capita*, de R\$ 8.154,00. Suas principais atividades econômicas são a pecuária, extração de madeira, garimpo e piscicultura.

O nome da cidade é uma homenagem feita a uma tribo indígena – *Arikemê* –, habitantes originais da região em que a cidade foi construída. Por volta de 1794, o Vale do Jamari, onde surgiu Ariquemes, era conhecido pelas riquezas naturais, principalmente pela abundância de cacau e de seringueiras. Essa região possuía vários seringais e o principal era o dos Papagaios. E foi só em 1909, com a construção da linha telegráfica de Cuiabá a Santo Antônio do Rio Madeira, que houve ocupação efetiva desse território.

Em 1915, pela Resolução n.º 735, de 6 de outubro, esse território passou a ser denominado como 3.º Distrito de Santo Antônio do Rio Madeira. Nessa época, a demanda internacional de exploração do látex atraiu para a região a imigração nordestina.

Em 13 de setembro de 1943, pelo Decreto n.º 5.912, foi criado o Território Federal do Guaporé e a região de Ariquemes passou a ser denominada Distrito de Ariquemes (fazendo parte do município de Porto Velho).

Em 1958, com a descoberta da cassiterita, houve novo contingente migratório vindo de diversos pontos do país.

Em 11 de outubro de 1977, com o Decreto n.º 6.448, Ariquemes recebeu sua emancipação política, ocorrendo a instalação do município em 21 de novembro desse mesmo ano.

### ***2.4.2 A rede municipal de educação de Ariquemes***

A rede municipal de educação de Ariquemes é formada por 26 escolas (urbanas e rurais); destas, quatro só atendem à educação infantil, uma trabalha com a clientela da educação infantil até o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), duas atendem alunos do 1.º ano do ensino fundamental ao ensino médio com o EJA, quatro escolas trabalham do 1.º ano ao 9.º ano do ensino fundamental e o ensino médio, oito atendem do 1.º ao 9.º ano do ensino fundamental e o EJA, duas trabalham da educação infantil ao 5.º ano do ensino fundamental, uma atende do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, duas da educação infantil ao 5.º ano do ensino fundamental e o EJA e duas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental e o EJA.

Dessas 26 escolas municipais oito são chamadas escolas-polos, pois são escolas rurais e dezoito escolas são urbanas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é oferecida nas escolas nas modalidades de 1.º (1.º ao 4.º ano) e 2.º (5.º a 9.º ano) segmentos.

A cidade também conta com escolas estaduais que atendem ao ensino fundamental e médio e escolas privadas que atuam nas áreas da educação infantil ao ensino médio, e um Instituto Federal de Ensino Técnico.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Para compreendermos o processo de organização escolar a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico, iniciamos nossa pesquisa visitando a Secretaria Municipal de Educação – especificamente o Núcleo de Saúde para o qual são encaminhados os alunos com queixa escolar e as escolas municipais de ensino fundamental de Ariquemes.

Fomos à Secretaria de Educação para formalizar solicitação ao secretário de Educação para que pudéssemos realizar a pesquisa, e também com o propósito de sabermos quantos psicólogos atendiam as escolas, quais os locais e horários desses atendimentos, ter acesso a uma lista de endereços e telefones das escolas municipais de educação de nível fundamental e a algum documento que nos fornecesse informações sobre as escolas.

Na semana seguinte, fomos ao Núcleo de Saúde para tentar marcar a entrevista com a psicóloga que estava em atendimento, mas, após algumas tentativas, conseguimos agendar a entrevista com a psicóloga que nos atendeu com cordialidade.

As visitas iniciais às escolas, o levantamento do número de encaminhamentos de queixa escolar para atendimento psicológico de alunos do ensino fundamental realizados pelas escolas públicas municipais no período de 2004 a 2010, a análise documental e as gravações das entrevistas foram realizadas entre os meses de janeiro de 2010 e março de 2011.

Em algumas escolas fomos bem recebidos pela equipe técnica, atendendo-nos com solicitude. Em outras percebíamos certo descaso e desinteresse em auxiliar-nos.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão apresentados por meio de uma breve caracterização do Núcleo de Saúde e das escolas urbanas municipais que atendem o ensino fundamental; posteriormente apresentaremos os números de encaminhamentos e retornos do atendimento psicológico e, em seguida passaremos às análises das entrevistas.

#### **3.1 Apresentação do núcleo de saúde**

O local para onde as crianças são encaminhadas com queixa escolar foi inaugurado em 19 de março de 2008 e atende, além do município de Ariquemes, nove municípios; são mais de 1.500 procedimentos por mês, com profissionais na área de psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia e terapia ocupacional. O nome (sigilo) desse local é uma homenagem feita a uma pioneira da cidade que era técnica em enfermagem que muito contribuiu para a área da saúde no município de Ariquemes. Antes da inauguração do núcleo, os alunos não tinham um

destino certo para serem encaminhados e poderiam ser mandados para qualquer psicólogo do município que se acreditava ter vaga, agora, todos os alunos são encaminhados para esse núcleo de saúde.

### 3.2 Apresentação das escolas

No quadro abaixo, apresentamos as escolas urbanas que atendem o ensino fundamental e quais os anos/séries que cada uma trabalha. Por questões éticas de preservação dos entrevistados, resolvemos classificar as escolas por número em vez de nomeá-las, e assim iremos referir-nos a elas durante todo o trabalho (QUADRO 1):

Nome das Escolas	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Educação de Jovens e Adultos
Escola 1	X	1.º ao 9.º ano	5.º ao 8.º ano
Escola 2	X	1.º ao 9.º ano	5.º ao 8.º ano
Escola 3	X	1.º ao 5.º ano	1.º ao 5.º ano
Escola 4	X	1.º ao 5.º ano	1.º ao 5.º ano
Escola 5	X	1.º ao 9.º ano	1.º ao 5.º ano
Escola 6	X	1.º ao 9.º ano	5.º ao 8.º ano
Escola 7	X	1.º ao 9.º ano	1.º ao 8.º ano
Escola 8	X	1.º ao 9.º ano	5.º ao 8.º ano
Escola 9	Pré I e II	1.º ao 5.º ano	X
Escola 10	Pré I e II	1.º ao 5.º ano	X
Escola 11	X	1.º ao 5.º ano	X
Escola 12	X	1.º ao 9.º ano	1.º ao 5.º ano
Escola 13	Pré I e II	1.º ao 5.º ano	1.º ao 5.º ano
Escola 14	Pré I e II	1.º ao 5.º ano	1.º ao 5.º ano

**QUADRO 1 – Relação das escolas em área urbana e níveis de ensino**

As escolas 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13 e 14 foram as instituições que fizeram encaminhamento dos alunos para o atendimento psicológico e tiveram pelo menos um retorno cada uma. As escolas 4 e 8 também fizeram encaminhamento dos alunos e não obtiveram nenhum retorno da psicóloga. A escola 6 afirmou não ter feito nenhum encaminhamento nos últimos dois anos (2009 e 2010), porque, além de nunca conseguirem vagas para o atendimento dos alunos do colégio, nunca tiveram retorno do psicólogo, e assim decidiram não mais encaminhar e tentar resolver a situação da queixa escolar na própria escola.

Quando visitamos a escola 5, a orientadora afirmou-nos que nunca tinham tido nenhum retorno; então solicitamos os dados dos encaminhamentos feitos e a orientadora

demonstrou-se solícita a fornecer-nos em um outro momento, pois teria que procurá-los. Apesar das várias tentativas de pegar os dados, não conseguimos obter êxito.

A orientadora da escola 12 afirmou que também não teve nenhum retorno, desde que assumiu a orientação da escola havia dois anos, mas, após solicitarmos os encaminhamentos realizados pela escola, a orientadora também demonstrou disposição para fornecê-los, mas novamente ouvimos que primeiramente teria que localizá-los. Na data marcada pela orientadora para buscarmos os dados, fomos recebidas pela vice-diretora da escola que afirmou que a orientadora estava de atestado médico e que não havia passado nenhuma informação para ela sobre essa situação. Ela afirmou que na semana seguinte a orientadora já estaria na escola; então retornamos à escola, e tivemos a informação de que ela não retornaria mais naquele ano e que só ela poderia dar essas informações.

Certamente esta situação nos causou inquietação e questionamento, mas naquele momento encaramos este percalço apenas como questões institucionais, talvez de recursos humanos ou organização de horários, mas, ao final da pesquisa, conhecendo melhor as escolas, e pela análise dos dados, percebemos que esta relação inicial já demonstrava a forma de organização escolar.

Ceccon *et al.* (1998) reforçam nossa interpretação da experiência vivida na escola ao afirmar que a escola demonstra em sua organização as formas de relação ideológicas que estabelecem, o que, de certa forma, reproduz a forma como está organizada a sociedade.

### ***3.2.1 Caracterização das escolas em análise***

Neste tópico faremos a caracterização de cada escola que pesquisamos (Escolas 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13 e 14 – QUADRO 1). As informações aqui apresentadas são baseadas na observação da pesquisadora (anotações do diário e campo) e nas entrevistas com as orientadoras.

A escola 1 era uma das maiores escolas municipais. Localizada na região central da cidade, atendia uma clientela da classe média. Tinha catorze salas de aula, que funcionavam no matutino e no vespertino com o ensino fundamental e sete salas no período noturno com Educação de Jovens e Adultos. A escola possuía laboratório de informática; sala de vídeo para sessenta alunos; biblioteca conjugada com sala de leitura que comporta quarenta alunos; secretaria ampla, bem iluminada e refrigerada; salas de direção, dos professores, de orientação, de recursos e de coordenação, todas amplas, refrigeradas, iluminadas e bem mobiliadas; pátio amplo e quadra de esportes cobertos e um parquinho grande e bem

estruturado. Contava com o apoio de 74 funcionários, incluindo os funcionários da estrutura da escola e com os funcionários que trabalhavam com o programa do governo federal Mais Educação. A escola oferecia por meio deste programa oficinas de fanfarra, dança, música, capoeira, dentre outras. Este programa tinha uma multiplicidade de oficinas; e em outras escolas pesquisadas, também atendidas por este programa, além destas eram oferecidas oficinas de horta, coral e violão, letramento, matemática e vídeo. A informação que tivemos é que a participação dos alunos era ainda pequena – a escola atende cerca de 1.050 alunos e somente oitenta participavam do programa –, pois afirmavam que os alunos participantes desse programa geralmente eram aqueles que não tinham com quem ficar no contraturno da aula e por esse motivo iam para o programa.

A impressão que se tinha ao visitar a escola 1 era que a instituição era consideravelmente organizada e bem estruturada. As orientadoras e coordenadoras estavam sempre conversando com os professores e alunos no pátio ou em sala para fazer orientações, e aparentemente o funcionamento da escola ocorria de forma tranquila.

A escola 2 era de periferia e atendia 1.059 alunos de uma clientela de classe menos favorecida economicamente, distribuídos entre o período matutino, vespertino e noturno. A escola contava com o apoio de 28 funcionários, entre gestores e serviço geral. Possuía dezessete salas de aulas; sala da direção, da coordenação e da orientação, a qual era conjugada com uma sala de atendimento ao aluno de forma geral; uma parte do pátio era coberta e o restante do pátio era sem cobrir e em chão de terra; e uma pequena biblioteca, cuidada por um estagiário de geografia. A escola apresentava deficiências quanto à higienização, carecendo de cuidados de conservação/manutenção. Nas observações que fizemos, os alunos tinham acesso livre à orientação e entravam a todo o momento na sala sem nem bater na porta. Não conseguimos ter nenhum acesso ao diretor ou a outros gestores escolares; a impressão que tivemos foi de uma escola tensa e sem planejamento de funcionalidade. A orientadora que nos atendeu demonstrou uma grande preocupação e dedicação para com os alunos, mas ela se encontrava em processo de desvinculação da área da educação por não acreditar mais, em suas palavras, que fosse possível promover mudanças significativas. A impressão que tivemos era que a orientadora em questão acabava abarcando uma série de atribuições, sendo o sustentáculo de toda a instituição, o que pode vir a prejudicar no desempenho de suas reais funções.

A escola 3 estava na periferia e atendia cerca de 550 alunos no período matutino e vespertino. Possuía dez salas que também eram utilizadas para o EJA à noite. A escola tinha sala de professores, de coordenação, orientação, direção e secretaria. Possuía um pátio e

quadra cobertos, estacionamento e uma ampla área para futuras construções. A escola contava com toda uma equipe de funcionários. Fomos muito bem recebidas na escola e o porteiro fez questão de levar-nos até a orientação e apresentar um pouco a escola. A orientadora também foi bastante cordial. A sala da orientadora era bastante apertada com muitas mesas e caixas, mas, aconchegante. Percebemos uma relação muito amistosa entre os funcionários da escola de modo geral.

A escola 7 estava localizada em um bairro bem afastado do centro e atendia uma clientela de distintas classes sociais, desde a menos favorecida até a mais abastada, composta por alunos da zona rural, que viajavam até a sede município para estudar. A escola tinha onze salas de aula que funcionavam nos períodos matutino e vespertino com o ensino fundamental e duas salas que funcionavam à noite com a Educação de Jovens e Adultos. Contava com o apoio de 47 funcionários e possuía sala de informática com espaço físico não condizente com os mobiliários/equipamentos dispostos, nem com a necessidade de atendimento. A instituição tinha uma iluminação fraca, o que dificultava a visibilidade; não possuía recursos didático-pedagógicos, como projetor de multimídia ou televisão de DVD, nem espaço físico para a realização de aulas de reforço escolar; havia salas de orientação, coordenação, direção, secretaria, professores e a sala da coordenação do Programa Mais Educação. A escola tinha quadra coberta, mas não era no mesmo espaço das salas de aula, estando localizada na quadra que defrontava com a instituição e os alunos tinha que se locomover para a realização das atividades desportivas.

Segundo a coordenadora, todos os alunos participavam do Programa Mais Educação no contraturno. A impressão que se teve era que a orientadora era bastante rígida com os alunos, obtendo deles respeito, os quais estavam sempre buscando a orientação para conversar, até mesmo sobre assuntos pessoais. Percebemos um relacionamento muito próximo entre orientação e alunos, sabendo o nome e problema ou situação particular de todos.

A escola 9 encontrava-se na periferia, em um bairro de classe menos favorecida e estigmatizado na cidade. A escola atendia 515 alunos com dez salas no período matutino e dez salas no vespertino. Contava com a colaboração de 48 funcionários desde o porteiro até a direção. A escola tinha um parque infantil; sala de orientação com espaço físico reduzido e repleta de caixas sem qualquer ordenação; salas de coordenação, direção e professores; um laboratório de informática com dezoito computadores; cozinha; refeitório, que se resumia a um pequeno pátio coberto. A direção da escola fez questão de enfatizar que o cardápio das crianças era feito por nutricionista e que eles comiam alimentos saudáveis e nutritivos. A

orientadora enfatizou, com muita lamentação, que a escola ainda não tinha sala de recursos, e quando algum aluno precisava de acompanhamento, era encaminhado para uma escola próxima. A percepção que tivemos era que a escola se preocupava muito em trabalhar com as crianças conceitos morais, regras e defesa da natureza, pois existiam vários cartazes espalhados pela instituição em que se enfatizavam aspectos destas temáticas.

A escola 10 era considerada uma escola de centro. Atendia 561 alunos, de uma clientela nível socioeconômico-cultural elevado. Os pais possuíam empregos fixos e uma boa condição financeira. Eram bastante envolvidos nos trabalhos da escola e sempre participavam com os filhos dos festivais culturais que a instituição promovia. Funcionava nos períodos matutino e vespertino e contava com o apoio de 44 funcionários. Por ser uma construção antiga, tinha a estrutura de madeira. Possuía salas de supervisão, diretoria, secretaria e orientação; dez salas de aulas; pequeno pátio coberto e parque infantil. A sala da orientação era bem aconchegante, demonstrando que as orientadoras se preocuparam em personalizá-la com objetos pessoais. Durante as visitas, verificamos que as crianças não ficavam no parque sem monitores, que organizavam as brincadeiras. Sentimo-nos acolhidas por um clima que poderíamos chamar de positivo.

A escola 11 estava localizada em um bairro de classe menos favorecida e atendia clientela que possuía renda abaixo da linha de pobreza até alunos de classe média. A escola atendia quinhentos alunos nos turnos vespertino e matutino em seis salas de aula. Possuía um parque infantil amplo; pátio coberto; salas de orientação, coordenação e direção, a qual era conjunta com a sala do Programa Mais Educação, que era repleta de instrumentos musicais; secretaria; laboratório de informática com dezoito computadores; chapelão e uma quadra descoberta. A escola participava também do Programa Segundo Tempo. Compreendemos que o papel dos dois programas era o mesmo, que se diferenciavam quanto às oficinas oferecidas para os alunos. O Programa Segundo Tempo oferecia aula de natação, que era feita em um clube de lazer da cidade, pois a escola não tinha piscina. Sobre a oficina de vídeo que estava acontecendo na escola, soubemos que por enquanto estavam apenas na teoria e só depois fariam a prática, porque não havia chegado o equipamento para gravar e editar os vídeos criados pelos alunos e que, no segundo semestre de 2010, havia acontecido caso semelhante com a oficina de rádio, depois de estudar a teoria, o equipamento não tinha chegado.

As primeiras impressões, dos contatos com a escola, continuam sendo uma realidade constante em nossas impressões, e mais uma vez Ceccon *et al.* (1998, p. 81) falam de nosso sentimento de insatisfação com a escola que estamos construindo, a partir de uma sociedade



que temos vivido. “[...] a maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade em seu conjunto”.

A escola 13 tinha localização central na cidade e atendia uma clientela de 878 alunos de classe média, entres os turnos matutino, vespertino e noturno (EJA), alocados em dezessete salas. Possuía salas de orientação (ampla), coordenação e direção; laboratório de informática; sala de recurso e sala dos professores; tinha um pátio coberto; não possuía quadra de esportes e os exercícios físicos eram feitos no pátio. Contava com a colaboração de 54 funcionários. Percebemos a orientadora entusiasta e comprometida com suas atividades, e afirmava que existiam muitas formas lúdicas para ensinar, mostrando-nos jogos que ela mesma criara para trabalhar com as crianças nos intervalos. O projeto de jogos no intervalo, porém, não funcionara, pois, segundo ela, os professores infelizmente não se envolviam e aí ficava só na responsabilidade dela e, sendo assim, o projeto não teve continuidade. A escola era fisicamente separada; as salas ficavam de um lado, a direção, coordenação e orientadora de outro e a sala dos professores de outro, e isso parecia refletir na organização e funcionalidade de trabalho da escola.

A escola 14 estava localizada num bairro de classe média e podia ser considerada uma escola central. Atende 513 alunos, sendo 268 da educação infantil, 210 do ensino fundamental e 35 do EJA. Dispõe de nove salas de aula atendendo dezoito turmas, matutinas e vespertinas, e quatro salas para o EJA no período noturno. Possui salas de orientação pedagógica e administrativas; pátio com área coberta; refeitório; sala de recursos tecnológicos e didático/pedagógicos; parque infantil e um grande espaço para possível ampliação da estrutura física da instituição. Possuía 42 funcionários entre gestores, técnicos, 23 professores e três estagiárias de psicologia. Foi-nos enfatizado que o Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres (APP) eram órgãos atuantes na escola, especialmente no estabelecimento de parceria com setores da comunidade, profissionais liberais, organizações não governamentais (ONGs) e programas públicos para melhorar a qualidade da escola e atender com qualidade seus alunos.

A escola 14 possuía um diferencial; em entrevista com a orientadora, ela afirmou que desde final de 2008 não fazia mais nenhum encaminhamento para o Núcleo de Saúde, pois era muito difícil conseguir vaga para o atendimento com a psicóloga. Desde então, a diretora da escola começou a tentar fechar convênio com a Prefeitura Municipal para conseguir verba para manter um estagiário de psicologia para atender à demanda da escola. Assim, no início de 2009 a Prefeitura liberou o convênio e, desde então, a escola tinha uma estagiária por meio período, todos os dias atendendo na escola.

A orientadora afirmou que entrou em contato com uma faculdade de psicologia da cidade para solicitar estagiário e um professor que pudesse supervisionar o aluno, e eles dariam a contrapartida da remuneração para o estagiário. A orientadora disse que a faculdade aceitara e desde então eles tinha essa parceria. O professor supervisionava a acadêmica, que, além da remuneração, ganhava horas extracurriculares para fazer esses atendimentos. Ela disse que, a partir desse momento, todos os alunos eram atendidos e tinham retorno do atendimento feito pela estagiária/supervisor de psicologia.

Apesar da descrição que fizemos das escolas, marcando as diferenças quanto à localização e clientela atendida, comentando nossas impressões sobre a funcionalidade e receptividade, estas características não foram significativas no momento da obtenção dos documentos e dados para análise documental ou mesmo das entrevistas.

Isto retrata as conclusões a que já chegamos diversas vezes em nossas atividades de estágio e que sabemos que colegas que atuam nas escolas como supervisores, estagiários, consultores e assessores, também chegaram. O psicólogo é muito bem-vindo e recebido na escola nos primeiros momentos:

Nesse momento a diretora se mostrou extremamente amável e disposta para o trabalho, mas parecia-nos que ela nada escutava a respeito do que estava sendo falado. [...] ora nos chamava de “meninas da psicologia”, numa atitude infantilizadora, ora acreditava que seríamos nós as responsáveis pelas grandes mudanças de atitude na escola. (NEVES *et al.*, 1991.)

Mas, à medida que sua presença e os questionamentos que faz denunciam a organização e forma de organização da escola, à medida que sua presença implica na construção de consciência dos processos de construção da queixa e do fracasso escolar, isto não mais se revela favorável ao psicólogo.

### **3.3 Encaminhamentos e devolutivas do atendimento psicológico para as escolas**

As tabelas abaixo apresentam o número de alunos encaminhados pelas escolas nos anos de 2004 a 2010, os/as anos/séries, os retornos, transferências e desistências.

Para evitar uma repetição de dados e um número excessivo de tabelas, considerando que o tipo de dado não se diferenciava, unimos os dados de todas as escolas pesquisadas em uma só tabela por ano da pesquisa.

As TABELAS 1, 2, 3 e 4, com dados de 2004 a 2007, são apenas da escola 11, pois as outras escolas não tinham essas informações. Comentaremos posteriormente este fato.

A TABELA 5 traz os dados das escolas do ano de 2008; o da TABELA 6, do ano de 2009; e a TABELA 7, do ano de 2010.

**Tabela 1 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2004 – Escola 11**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
1. <sup>a</sup> série	3	2	1
3. <sup>a</sup> série	4	2	2
4. <sup>a</sup> série	2	2	–
<b>Total</b>	9	6	3

**Tabela 2 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2005 – Escola 11**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
Pré I	1	1	–
1. <sup>a</sup> série	1	–	1
2. <sup>a</sup> série	4	2	2
3. <sup>a</sup> série	3	2	1
4. <sup>a</sup> série	3	3	–
<b>Total</b>	12	8	4

**Tabela 3 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2006 – Escola 11**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
1. <sup>o</sup> ano	4	2	2
2. <sup>o</sup> ano	4	4	–
<b>Total</b>	8	6	2

**Tabela 4 - Alunos encaminhados para atendimento psicológico no ano de 2007 – Escola 11**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
1. <sup>o</sup> ano	2	2	–
3. <sup>o</sup> ano	3	3	–
<b>Total</b>	5	5	–

**Tabela 5 - Alunos encaminhados para o atendimento psicológico no ano de 2008 das escolas municipais de Ariquemes**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
Pré II	1	1	–
1.º ano	7	7	–
2.º ano	15	15	–
3.º ano	10	10	–
4.º ano	8	7	1
5.º ano	3	3	–
5.ª série	7	7	–
6.º ano	4	4	–
Não tem a série	10	10	–
Total	65	64	1

**Tabela 6 - Alunos encaminhados para o atendimento psicológico no ano de 2009 das escolas municipais de Ariquemes**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
Pré I	1	1	–
Pré II	1	1	–
1.º ano	16	13	5
2.º ano	45	35	10
3.º ano	42	37	5
4.º ano	31	24	7
5.º ano	32	29	3
5.ª série	–	–	–
6.º ano	2	2	–
7.º ano	1	1	–
8.ª série	1	1	–
Não tem ano/série	18	18	–
Total	172	144	23

**Tabela 7 - Alunos encaminhados pelas escolas municipais de Ariquemes no ano de 2010**

Ano (série)	Encaminhamentos	Sem retorno	Com retorno
<b>Pré I e II</b>	14	8	6
<b>1.º ano</b>	58	40	18
<b>2.º ano</b>	69	59	12
<b>3.º ano</b>	31	21	10
<b>4.º ano</b>	24	19	5
<b>5.º ano</b>	16	13	3
<b>6.º ano</b>	9	8	1
<b>7.º ano</b>	6	4	2
<b>7.ª série</b>	1	1	–
<b>8.ª série</b>	2	2	–
<b>Total</b>	229	175	54

As orientadoras das outras escolas (menos da escola 11) afirmaram que a instituição não arquivava esses documentos mais antigos por falta de espaço ou que só possuíam os encaminhamentos dos alunos feitos durante o tempo em que elas estavam trabalhando na escola, e que as orientadoras anteriores levavam as anotações de encaminhamentos consigo e que a escola não as tinha arquivado.

Essa revelação intrigou-nos, pois são dados importantes sobre os alunos que condizem com seu histórico escolar. Como as escolas não arquivam informações tão importantes sobre seus alunos? E como as orientadoras levam consigo informações dos alunos e documentos da escola?

Segundo Souza (2007, p. 97), é preciso conhecer todo o histórico escolar do aluno: “Em que tipo de escola está? Quantas professoras teve este ano? Onde se senta na classe?”. Sendo assim, fica evidente que informações importantes dos alunos encaminhados para o tratamento psicológico e os possíveis laudos e relatórios devem ser guardados por um tempo mais longo e de forma que todos os gestores escolares que têm ou que terão contato com esse aluno no futuro tenham acesso a todas as informações relevantes sobre o seu processo de escolarização.

Outra questão aqui é a implicação ética no tratamento dessa documentação. Embora não seja o foco de nossa discussão, continuamos considerando que as relações percebidas por nós durante a pesquisa interferem no processo de compreensão da dinâmica escolar e da produção do fracasso na escola.

Questões antiéticas como estas são comuns nas escolas que pesquisamos e trabalhamos, e revelam a relação de gestores com professores e funcionários, e destes com os alunos. Neres e Lima (2011) relatam a situação de uma escola pública municipal em que, durante a execução de um projeto ético, que primava pelo cuidado e respeito aos bens públicos, a sala se mobilizou para instalar uma cortina (embora isto não seja um princípio ético, era isto que o projeto desenvolvia), mas a professora foi embora da escola levando todo o dinheiro doado pelos alunos e a escola (entenda-se os gestores e/ou demais professores) não tomou nenhuma atitude, nem de averiguar a situação, nem de buscar pela professora, nem de devolver o dinheiro aos alunos, nem de colocar a cortina na sala por conta da escola.

Acreditamos que, como temos dito, a escola está representando valores de nossa sociedade. La Taille (2006; 2009) e La Taille e Menin (2009) têm discutido a crise de valores em que nossa sociedade está mergulhada. A crise é tal, que até o sentimento de vergonha, relacionado à honra de cada pessoa, relacionado à representação moral de si e relacionado ao sentimento de sentir-se responsável por algo ou alguém, está desaparecendo em nossa sociedade, como comprovam as pesquisas de La Taille (2002) e Araújo (1999).

Podemos também pensar que a ausência desses documentos na escola, se dá pelo fato dos atendimentos (tanto das estagiárias da escola 14, quanto da psicóloga do Núcleo de Saúde) serem clínicos e não terem a intenção de proporcionar um diálogo ou uma orientação à escola, mas simplesmente diagnosticar o aluno e dar o laudo para os pais continuarem o tratamento psicológico de seus filhos. Assim, esses laudos podem simplesmente nem terem sido vistos pelas orientadoras.

Outra questão que nos chamou a atenção foi o fato da escola 6 não ter feito nenhum encaminhamento para atendimento psicológico nos anos de 2009 e 2010, pela forma que a orientadora nos apresentou o motivo de não encaminhar ninguém. A orientadora ficou bastante transtornada quando nos falou que não adiantava encaminhar os alunos, pois, por serem dessa escola, com certeza não receberiam atendimento e, então, nem fazia os pais perderem seu tempo tentando marcar consulta. Afirmou que o não atendimento já acontecia havia muitos anos e isso se dava porque a escola era periférica e só atendia crianças “muito humildes e de famílias que não sabem nem reivindicar os seus direitos”. Assim, na sua concepção, as vagas eram destinadas às escolas mais centrais, que atendiam a classe social mais abastada.

Esse desabafo da orientadora remete-nos a Patto (1997, p. 281), quando afirma que: “a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do

capitalismo nos países do Terceiro Mundo”. Assim, tudo o que poderia contribuir para que o aluno dessa escola, que já era excluído socialmente, tivesse acesso à melhoria da educação, lhe era negado.

Saviani (2005) afirma que a função prioritária da escola é de manter o *status quo*, e isto é perceptível na atitude da orientadora quando se posicionava a também não fazer nada pelos alunos dessa escola. A sua atitude de não promover o aluno, de não orientar os pais a lutarem por seus direitos, acaba mantendo a segregação existente entre as classes menos favorecidas e as mais favorecidas economicamente, reforçando a crença de que sua condição é natural, pré-estabelecida, e de que não devem lutar por seus direitos e pela superação de sua condição social atual.

A orientadora, que representa o conhecimento científico que poderia ajudar os alunos e seus pais, reforça a ideia de que eles são “muito humildes [...] não sabem nem reivindicar os seus direitos”. “A escola, portanto, está implicada na produção da violência social” (PATTO, 2005, p. 36).

Para Collares e Moysés (1996) o aluno introjeta o estigma de que a escola lhe impõe. Conhecedores dos processos psicodinâmicos, não poderíamos pensar que isto é uma situação pontual. Se o aluno introjeta os estigmas do cotidiano escolar, os funcionários (sejam professores, técnicos e outros profissionais), também introjetam o papel segregador e discriminador da escola para suas próprias organizações cognitivas. Os sujeitos, antes supostamente concretos e independentes, passam a viver os valores da escola, tornam-se a instituição escola, atravessados por ela. (RODRIGUES e SOUZA, 1991).

Já, na escola 10, quando questionada quanto à diferença aumentada do número de encaminhamentos feitos no ano de 2010 em relação ao de 2009, a orientadora afirmou que a clientela da escola tinha mudado muito e que não estavam atendendo só as crianças da classe média; estavam atendendo muitas crianças de bairros periféricos, de população carente, e com isso tinha crescido o problema. “Eles vêm com muitos problemas, nossa! É uma população muito problemática: pais separados, abusos... É por isso que teve esse aumento de encaminhamento, a gente não sabe lidar com essa clientela com esses problemas, aí a gente encaminha”.

Nessa fala também ficam evidentes o preconceito e a segregação feita pela orientadora da escola com os alunos que são de periferia, das classes menos favorecidas economicamente. A impressão que se tem a partir desse comentário é que só as crianças de população mais baixa é que passam por situações de separação dos pais, pela violência de um abuso sexual.

Por meio da fala da orientadora, verificamos que os autores da psicologia escolar crítica afirmam que a escola pública é permeada de preconceitos, discriminação e desigualdade entre os alunos da classe menos favorecida economicamente (PATTO, 1997, 2005; COLLARES e MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2005; SOUZA, 2007; FILHO, 2007).

Muitos são os rótulos dados às crianças da classe menos favorecida socioeconomicamente, são definições pejorativas e carregadas de preconceitos, como exemplo: desprivilegiados, culturalmente diferentes, pertencentes à classe operária, carentes culturalmente e desnutridos. Esses termos e expressões são usados comumente para referir-se a essa classe da população, como sendo vítimas de algum problema grave. Na verdade, todos eles acabam contribuindo para a estereotipia e aumento do infortúnio dessa população, que sempre é avaliada como membros inferiores por alguma regra normativa criada pela classe média (VÁRIOS AUTORES, 1997).

Fica evidente também a necessidade da orientadora em transformar o que não está dentro das normas em algum distúrbio, em alguma questão biológica do aluno. Collares e Moysés (1996, p. 75) deixam claro essa situação quando afirmam:

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual.

Assim, o aluno é mais uma vez culpabilizado, rotulado e segregado, tendo a responsabilidade de assumir o fracasso escolar sozinho.

Outra questão que nos intrigou, foi o aumento dos encaminhamentos feitos pelas escolas a partir do ano de 2008. Apesar dos dados de 2004 a 2007 ser apenas de uma escola, podemos perceber que proporcionalmente os encaminhamentos aumentaram significativamente. Aí surge uma questão: será que a criação do Núcleo de Saúde em 19 de março de 2008, tendo uma psicóloga específica para atender as demandas das escolas não contribuiu para esse aumento de encaminhamentos? Será que a presença de um psicólogo exclusivo para atender os alunos não proporcionou um aumento no número de encaminhamentos?

Para tentarmos compreender essa questão, recorremos a Machado (2003) que afirma que quando existe a possibilidade da escola ter acesso ao psicólogo ocorre uma intensificação de expectativas e de procura. Os educadores querem saber o que o aluno tem; porque não aprendem ou porque apresentam determinados comportamentos e por isso, recorrem ao



psicólogo para tentar solucionar essas questões. Sendo assim, o aumento do número de encaminhamentos pode ter acontecido por esse motivo.

Verificamos também em nossa pesquisa que há um grande número de encaminhamentos de alunos com queixa escolar para atendimento psicológico. Diante desse dado, torna-se pertinente reforçar que, segundo pesquisa realizada no município de São Paulo em 1989 por Proença (2004), especificamente em oito unidades básicas de saúde (UBS), obteve-se como resultado que 70% dos encaminhamentos realizados para atendimento psicológico – faixa etária entre cinco a catorze anos – apresentavam como queixa problemáticas referentes ao processo de escolarização, ou seja, a nossa pesquisa também verificou um número elevado de encaminhamentos para atendimento psicológico. E, reforçando essa ideia, podemos citar Machado (2004), que também afirma que o número de encaminhamentos de alunos com queixa escolar ao Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP é muito grande e no qual existem muitos pedidos de avaliação psicológica.

Outra questão que pudemos verificar referente aos encaminhamentos realizados pela escola de alunos com queixa escolar foi a diferença entre as séries iniciais e as finais do ensino fundamental. Assim como a pesquisa de Proença (2004) evidenciou que cerca de um terço dos alunos que foram encaminhados – da faixa etária entre seis e sete anos – e 40% entre oito e nove anos; 61% deles estão cursando o primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Também pudemos evidenciar um número maior de encaminhamentos realizados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

E, por fim, não poderíamos deixar de apresentar o número de retornos realizados pela psicóloga à escola, que é muito inferior ao número de encaminhamentos. Acreditamos que isso se dê por dois motivos: o primeiro é por causa da grande demanda de encaminhamentos, tanto que a psicóloga afirma que ainda está atendendo a fila de 2009; e o segundo motivo é a falta de interesse da escola por um retorno da psicóloga. Como a psicóloga afirma: “Eu não retorno. Só retorno quando eles pedem e como nunca pedem...”. Mas pensamos que se o aluno é encaminhado para atendimento psicológico, está intrínseco a necessidade do retorno.

### **3.4 Entrevista com as orientadoras**

Tendo assumido com nossas entrevistadas o compromisso ético de sigilo, iremos reportar-nos às orientadoras por meio de números. Assim, quando formos utilizar as falas das

orientadoras (O), iremos registrar, por exemplo, O1, O13, para facilitar a compreensão do leitor a respeito de qual escola é a orientadora (O) a que estamos referindo-nos.

Como a partir de agora passamos a referir-nos na análise à quantidade de escolas e ao número das escolas (conforme item 3.2 deste trabalho), queremos lembrar o leitor de que, apesar de termos feito contato com catorze escolas, passamos a referir-nos aqui ao total de nove escolas, que são as Escolas 1, 2, 3, 7, 9, 10, 11, 13 e 14 (QUADRO 1), pois são, entre aquelas catorze, as instituições que fizeram encaminhamento dos alunos para o atendimento psicológico e tiveram pelo menos um retorno.

Com base na teoria apresentada e no objetivo desta pesquisa, que foi analisar as repercussões do retorno da avaliação psicológica na organização escolar e no planejamento pedagógico escolar, organizamos os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas em três categorias: encaminhamentos; retornos dos atendimentos; e organizações das escolas. Essas categorias criadas são tanto das entrevistas com as orientadoras como com a psicóloga.

Na categoria encaminhamentos, incluímos a descrição e análise dos critérios utilizados pelas escolas para encaminhar crianças com queixa escolar para atendimento psicológico, bem como os procedimentos por elas realizados para tal.

Na categoria retornos incluímos a descrição dos atendimentos psicológicos, realizados com alunos de queixa escolar que foram devolvidos às escolas por meio de laudos ou relatórios.

Na categoria organização, procuramos compreender como as escolas redimensionaram ou não suas atividades a partir das orientações contidas nos retornos dos atendimentos psicológicos, inclusive nos aspectos pertinentes ao acompanhamento dos alunos no planejamento pedagógico de aspectos específicos.

### **3.4.1 Encaminhamentos**

Em relação ao percurso do encaminhamento do aluno com queixa escolar, verificamos que na maioria das escolas (seis) as orientadoras mencionaram que a queixa parte do professor; é ele quem traz para o orientador a situação-problema do aluno. O professor é visto como aquele que sabe diagnosticar o problema do aluno. E isso pode ser verificado na fala da O2:

*Eu acho que a própria prática dá esse direito pra eles. Porque eles já tão lecionando aqui, tem gente aqui há mais de dez anos, uma década que cada professor tem na estrada, então ele já tem conhecimento de causa, de saber quando o aluno tem problema.*

E mais:

*É o professor que percebe que o aluno está com algum problema, depois que o professor observa e tem certeza que o aluno realmente precisa de atendimento, ele encaminha para a orientação.*

A O7 afirma que os professores da escola são seus grandes aliados, pois possuem um olhar crítico e sabem quando os alunos estão com dificuldade.

Em duas escolas a figura do professor não é mencionada, mas afirmam que assim que o aluno chega à orientação, imediatamente chamam os pais (conforme discutiremos logo mais); uma orientadora diz que o aluno é encaminhado para a orientação e aí há uma conversa com o aluno.

Percebemos que o professor é visto como uma figura de poder, que tem conhecimento suficiente para analisar quando o aluno está com algum problema, com alguma dificuldade, ou seja, quando está fora dos padrões de comportamento ou aprendizagem; padrões estabelecidos em teorias do senso comum sobre o desenvolvimento infantil. É a partir do encaminhamento do professor que tudo ocorre.

Congruente aos nossos dados, encontramos a pesquisa de Collares e Moysés (1996), que solicitaram a nove professores no primeiro semestre do ano letivo que apontassem na sua lista de alunos quais deles seriam retidos ao final do ano. Ao final do ano letivo, fez-se uma comparação entre as previsões de reprodução e o resultado foi espantoso – 94,1% dessas previsões confirmaram-se ao final do ano. As autoras discutem o caráter autorrealizador da previsão, e o quanto os professores determinam as crianças que serão destinadas ao fracasso. E isso se dá porque, quando há uma afirmativa que determinado aluno não irá passar de ano, consequentemente há uma desistência deste, ou seja, o professor não investe mais energia. Desta forma, fica evidente que os professores da nossa pesquisa continuam diagnosticando e lançando suas profecias autorrealizadoras.

As autoras verificaram também que são poucos os educadores que se incluem no processo ensino–aprendizagem e consequentemente não se veem como responsáveis pelo fracasso escolar. Apenas a O13 relatou que uma professora, ao encaminhar seu aluno, pediu ajuda para si, pois não sabia se o problema estava nela ou no aluno:

*A professora estava assim, perdida... não sabia se a criança estava desmotivada, por causa de que... por que ela não queria fazer... ela achava que era a aula dela.*

Mas a orientadora falava isto julgando a professora como insegura, não de forma crítica, considerando que era pertinente a professora questionar-se.

Outra questão importante era que, a partir do momento em que as orientadoras recebiam a queixa do professor, a maioria (seis) chamava imediatamente os pais para comunicar-lhes o problema do filho. Uma orientadora conversava com a criança (como já mencionamos anteriormente) e depois chamava os pais; uma conversava com a criança, depois conversava com a professora e depois chamava os pais e uma encaminhava imediatamente para o psicólogo. Verificamos também que nenhuma orientadora, com exceção da orientadora 13, que fez isso (apenas) uma vez, se reunia primeiramente com o professor para saber melhor o que estava acontecendo ou com a equipe técnica para pensar em alguma estratégia de investigação para depois chamar os pais.

Assim como na pesquisa de Zibetti *et al.* (2007), o professor desaparece do cenário de discussão da queixa escolar, logo após encaminhar o aluno para a orientação. Excluído de todo o processo de encaminhamento e investigação sobre a queixa escolar, não é questionado sobre os processos pedagógicos, comparações com o desempenho da turma, discutir sobre o histórico escolar da criança ou sobre o que vem observando da psicodinâmica da sala de aula, entre outros aspectos pertinentes à dinâmica escolar envolvidas na queixa. Não fazem isto nem mesmo para ter mais argumentos com a família quando esta chega à escola, e não o fazem, principalmente, porque são solidárias aos professores na culpabilização dos alunos, em nenhum momento se questionam se o problema pode estar em outro lugar, inclusive em si mesmas, que não realizaram um projeto profilático por meio de discussões.

Segundo essas seis orientadoras, os pais não se preocupam com os filhos:

*Se a pessoa, o profissional, que tiver na orientação não tiver essa preocupação, os pais, eles, não vão se preocupar, entendeu?*  
*Teve casos que a mãe... Ah! Meu filho é normal, é normal, é normal... e, quando você vai fazer uma anamnese se descobre que ela teve problema no parto... criança que ficou engatada, vamos dizer assim... aí deu desoxigenação no cérebro, então essa criança não aprendia. (O2.)*

E a orientação preocupa-se? Como? Conversando com os pais? E a discussão do processo no interior da escola?

A responsabilidade do fracasso escolar sempre recai sobre a criança ou sobre a família (PATTO, 2005). É comum a escola alegar que o não aprendizado está atrelado às características inerentes às crianças. Estas não aprendem porque certamente apresentam algum *problema de cabeça* ou disfunção neurológica ou carência cultural ou desnutrição. Argumentam que o que resta para a escola é lamentar-se, dizendo-se impotentes, pois não há

o que fazer se a clientela é doente (elas não são da área da saúde) e isso afeta o processo de aprendizagem do aluno?

Ceccon *et. al.* (1998) denunciam a escola como um lugar no qual todos se queixam e criticam o funcionamento, mas ninguém se vê parte dessa dinâmica. Infelizmente também encontramos estes resultados nas escolas pesquisadas. O que fica evidente é que se passa a responsabilidade para o outro educador e este o passa para os pais ou para o aluno e depois para a psicóloga, sem pensarem coletivamente sobre a construção de uma queixa escolar.

Os autores da psicologia escolar crítica acreditam que, para que haja a superação da medicalização e da culpabilização dos alunos e familiares, é preciso que todos os atores escolares sejam envolvidos no processo de discussão e apropriação de responsabilidade pelo processo educacional (SOUZA, 2007; FERNANDES *et. al.*, 2007; TANAMACHI e MEIRA 2003; CECCON *et. al.*, 1998). E o que vemos nessas escolas é totalmente o contrário, há uma cumplicidade velada entre orientadoras e professoras, que passam a responsabilidade, como dito anteriormente, para os pais, para os alunos e para a psicóloga.

Na escola 14, apesar de terem uma estagiária de psicologia, atendendo às demandas da escola, verificamos que o processo de encaminhamento era idêntico. Eram os professores que faziam o encaminhamento para a orientação, esta conversa com os pais, faziam um trabalho de convencimento dos pais, pois, conforme a orientadora afirmou, os pais às vezes eram resistentes.

*Não é fácil, não é fácil, mãe diz: “Oh! Mas meu filho não é ‘doido’, não”. Mas olha, seu filho não é doido, mas ele está assim nessa situação... o professor observou isso.*

### **3.4.2 Retorno**

Das nove orientadoras entrevistadas, seis reclamaram que os retornos dos atendimentos com a psicóloga eram mínimos. Entre as três orientadoras que não reclamaram sobre o retorno, estava a orientadora da escola 14, que era a escola que fizera parceria com a Prefeitura para conseguir estagiários de psicologia que atendessem na escola as suas demandas; a O7, que afirmou que pelo menos três vezes ao ano ia à psicóloga perguntar sobre os alunos encaminhados; e a O2, que não ia até a psicóloga, mas pressionava muito os pais para levarem o laudo.

Alegaram que nem sempre conseguiam compreender o que os laudos encaminhados queriam dizer. Disseram que os laudos traziam alguma informação, mas gostariam que a psicóloga fizesse esse retorno pessoalmente:

*Às vezes vem um laudo pelos pais explicando alguma coisa, mas o bom, mesmo, seria a psicóloga vir na escola conversar com a gente. (O11.)*

As O9 e O10 também manifestaram esta insatisfação (respectivamente):

*Infelizmente, os psicólogos são muito ocupados e não podem vir para a escola e nós também não podemos ir... e aí fica um trabalho deficitário.*

*Eu acho que o psicólogo deveria vir na escola, conversar com os professores, orientadores, todo mundo pra saber como ele é na escola.*

Segundo a orientadora 14, na escola em que havia estagiária de psicologia, o retorno era diferenciado. Quando a orientação, a coordenação ou o professor tinha alguma dúvida sobre o aluno, eles iam até a estagiária e perguntavam, e qualquer orientação da estagiária também era feita de forma pessoal, ou às vezes ela também dava retorno escrito. A orientadora afirmou que esse acesso direto era bem positivo. Entendemos, porém, que, apesar de esse retorno ter sido acessível, não havia uma contribuição efetiva para a mudança dos processos de lidar com esse aluno, ou com circunstâncias institucionais que permaneciam cristalizadas/intocáveis.

Aqui fica clara a necessidade que as orientadoras tinham de comunicar-se com a psicóloga, de ter acesso a alguma informação. Beatriz Souza (2007) afirma que nas escolas a psicologia deveria proporcionar comunicação entre todos os atores escolares, de modo que todos se vejam responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno com queixa escolar. Vemos a impossibilidade de isso ter ocorrido naquele momento, no caso da psicóloga do núcleo, pois, se a psicóloga não conseguia nem se comunicar com a escola, no mínimo seria para entender a dinâmica do aluno encaminhado da escola e nos retornos à escola, muito menos iria conseguir fazer com que os atores escolares se comunicassem e se colocassem como responsáveis sobre o sucesso ou fracasso do aluno. Nesse caso, perdeu-se uma grande oportunidade para que houvesse mudança de paradigmas, pois, como afirma Machado (2007, p. 143): “Os grupos são espaços táticos de produção de subjetividade e, portanto, abrem condições para que possam ocorrer mudanças”.

Machado (2004) afirma que é de importância primordial entender o que está acontecendo com os alunos que estão sendo encaminhados para atendimento psicológico e que isso somente se torna possível com o contato direto com quem os encaminhou, pois é nesse contexto que a queixa está sendo produzida. No caso das escolas da nossa pesquisa, fica evidente que a psicóloga deveria ter buscado contato com as orientadoras que faziam o

encaminhamento para compreender o fenômeno da queixa escolar e qual era o campo de força no qual se manifestava.

Se ocorrem encaminhamentos com a expectativa de mudarmos uma criança, ou convencê-la de algo, é de nossa responsabilidade apresentar nossas ideias e versões sobre os sintomas dos quais a escola se queixa, fazendo uma análise da demanda formulada. (MACHADO, 2004, p. 94.)

Outro aspecto interessante deste processo de retorno é o fato de as orientadoras não concordarem com as informações recebidas no laudo e isto pode ser explicitado na fala da O10 quando afirma:

O laudo da psicóloga é feito apenas pelo que ela ouve no consultório e às vezes até os pais fantasiam e omitem muitas informações. Nesse caso, por exemplo, do menino que encaminhamos, não que ele não precisasse de atividades diferenciadas como jogos e atividades lúdicas, mas ele tem distúrbio de comportamento; tenho certeza disso, e a psicóloga não colocou nada disso no laudo.

Além de transparecer nesta fala a capacidade autoatribuída de diagnosticar pela observação, desconsiderando anos de estudo da psicologia, que se debruça exaustivamente no desenvolvimento de técnicas de entrevista, testes e outros instrumentos para diagnosticar, a orientadora cria um diagnóstico generalista de *distúrbio do comportamento*, que, como sabemos pela ciência psicológica, engloba muitos quadros e muitas características. Machado (2004) afirma que é comum os professores justificarem a queixa escolar do aluno pelas suas histórias familiares, por histórias de abandono, espancamentos ou pobreza. Assim como na nossa pesquisa, a autora afirma que os professores diagnosticam os alunos sem contextualizarem suas histórias e acabam criando a falsa ideia de que problema de aprendizagem está diretamente relacionado às situações anteriormente citadas.

Mas o fato é que, segundo Loureiro (1997), a psicologia escolar que ainda atende a maioria das nossas escolas tem sua prática voltada apenas para o aluno, sem o entendimento dos processos educacionais, como são as relações estabelecidas entre o aluno e os outros atores escolares e muito menos sem entender como se dá o processo ensino-aprendizagem. Sendo assim, a escolha da psicóloga em manter-se apenas em seu consultório, priva-lhe de um olhar mais amplo sobre o dia a dia da escola e as inter-relações estabelecidas com esses alunos, encaminhados para o atendimento psicológico, gerando insatisfação e dúvidas quanto à fidedignidade, veracidade e respeitabilidade de seu trabalho.

Outra situação percebida na fala da orientadora é que, quando há uma possibilidade de ter acesso ao psicólogo, ou seja, quando o psicólogo entra no ambiente da escola, mesmo que pelos encaminhamentos e retornos por meio dos laudos, ocorre uma intensificação de

expectativas, os professores querem saber o que os alunos têm e os psicólogos querem descobrir o motivo da queixa escolar (MACHADO, 2003). É interessante perceber, porém, que, quando a psicóloga retorna para a escola, o seu trabalho é questionado e chega até ser desacreditado. A orientadora queria que a psicóloga confirmasse a sua suspeita de que o aluno tinha um distúrbio, e como isso não aconteceu, a orientadora desacreditou o trabalho da psicóloga.

Kupfer (2004) afirma que com as mudanças ocorridas ao longo do tempo a psicologia ganhou espaço na escola e que, se antes era possível a psicologia ficar longe, num espaço distante da escola só aplicando testes e emitindo seus laudos, hoje essa atitude já não traz um efeito positivo, já não é muito bem visto. Com essa nova conquista a psicologia teria novas possibilidades de leitura desse aluno com queixa escolar.

*Tinha agora ao seu alcance novos dispositivos teóricos de leitura da realidade escolar e de seus problemas. Sabia, por exemplo, do peso dos determinantes sociais sobre os problemas de aprendizagem. Dispunha das leituras estruturais, segundo as quais há uma relação de determinação recíproca entre os elementos de uma instituição. Ou seja, não seria jamais possível estudar uma criança sem levar em conta as peculiares relações com seus professores e pais, por exemplo. (p. 56.)*

A autora observa que toda essa mudança gerou muitos conflitos entre os psicólogos escolares, pois tinham que lidar com uma demanda nova, com técnicas antigas, mas que é possível a superação desse conflito e posicionar-se contra a prática indiscriminatória de testar e diagnosticar; infelizmente a psicóloga da nossa pesquisa ainda não conseguiu conciliar a teoria com a nova demanda escolar.

As orientadoras também reclamaram que os retornos que as psicólogas mandavam para escola não traziam nenhuma informação referente como agir com o aluno, ou como aprendia, para que as professoras pudessem mudar as formas de trabalhar em sala de aula:

*Às vezes até percebemos alguma melhora na criança, mas não sabemos o que fazer para ajudar na escola, não há comunicação entre a escola e a psicóloga e aí a gente fica perdido.*

Machado (2004) afirma que muitos educadores se queixam de que a prática diagnóstica do psicólogo não ajudava sua prática no dia a dia da sala de aula. A solicitação da escola é: dizer o que o aluno tem ou dizer o que fazer para mudar esse aluno, sem analisar que para essa mudança ocorrer é preciso na maioria das vezes haver mudanças nas relações cotidianas, ou seja, é preciso conscientizar-se de que a aprendizagem ou a não aprendizagem se dá num processo de ensino, é uma via de mão dupla.



Fica evidente também que o trabalho da psicóloga que atende à demanda escolar está pautado em demandas individuais do aluno e que o seu objetivo e o seu compromisso não é meramente entender a dinâmica da escola ou proporcionar entendimento da escola sobre o aluno e de como auxiliá-lo, mas, sim, explicar de forma unilateral o problema do aluno, ou seja, a escola espera uma resposta, como afirma Machado (2003), e ela dá essa resposta atribuindo o fracasso escolar apenas aos alunos.

Neste aspecto, nossos dados, infelizmente, confirmam pesquisas anteriores (PATTO, 1997, 2005; COLLARES e MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2005), demonstrando que a psicologia vem atribuindo à criança e a seus familiares a responsabilidade por seu fracasso escolar. As explicações dadas para tal fracasso são descritas como problemas emocionais ou psicológicos, carência afetiva, deficiência mental, desnutrição, carência cultural, negligência, problema de adaptação no novo ambiente, problemas neurológicos e acidentes no percurso de vida – não fazendo nenhuma relação com o ambiente escolar.

Encontramos na fala das orientadoras que a família era responsável em acompanhar os filhos ao atendimento psicológico e trazer o retorno para a escola. A O2 afirmou que só havia muitos retornos, porque cobrava dos pais:

*Só tenho muitos retornos porque fico em cima, cobro muito dos pais... entendeu? Eu ligo o tempo todo... eu vou atrás... a gente faz visita domiciliar, a gente tá em cima, porque, afinal de contas, é o filho dele. (O2.)*

E continuou:

*Tem que convencer, tem que ameaçar... Tudo o que você puder usar ao seu favor, você pode... Hoje, hoje nós temos mais recursos... hoje nós temos o promotor; na minha opinião, às vezes o conselho faz alguma coisa. Mas assim, eficaz mesmo, nós temos leis... (interrupção de alunos); hoje nós temos mais mecanismos pra se defender e poder pressionar os pais.*

A orientadora que fez essas afirmações disse que nunca tinha ido ao psicólogo saber dos casos, eles é que deviam mandar o laudo para as famílias, pois os filhos eram deles.

Mais uma vez percebemos que a fala das orientadoras era permeada pela crença de que os pais – somente eles –, é que eram os responsáveis pelo não aprendizado dos filhos. Ela deixou claro que o papel da orientação era apenas cobrar para que esse laudo viesse explicitando o que o aluno tinha para poder ter respaldo para a sua ação de não comprometimento com o processo de não aprender desse aluno e da responsabilização dos pais. É o que verificamos na literatura por intermédio dos teóricos da psicologia escolar crítica, tais como: Proença (2004), Souza (2007), Patto (2005), Eidt e Tuleski (2007) e

Collares e Moysés (1996), que afirmam que há uma normalização imposta pelos educadores que fazem os encaminhamentos. Os psicólogos comprovam que o problema do não aprender está realmente no aluno e a escola fica tranquila, pois o problema não está nela, mas, sim, no aluno, que na maioria das vezes recebe o diagnóstico de deficiente mental leve ou portador de TDAH.

### **3.4.3 Organização e acompanhamento na escola partir dos retornos**

A primeira atitude tomada, de oito orientadoras entrevistadas, era chamar o professor e passar para ele as orientações feitas pela psicóloga.

*A primeira coisa é chamar o professor. O professor tem que estar ciente com quem ele está tratando... ele tem que estar ciente de como aquele aluno aprende... (O2.)*

*Eu chamo o professor, xeroco o papel que vem da psicóloga e mando ele trabalhar com o aluno igual está aí no papel e só isso. (O1.)*

As orientadoras alegaram que passavam para o professor trabalhar porque não tinham tempo:

*Tudo é tão corrido, que na grande maioria das vezes não consigo acompanhar o aluno como eu gostaria. (O3).*

A nona orientadora encaminhava direto para a sala de recursos e depois comunicava ao professor o procedimento.

Percebemos na atitude das orientadoras o *jogo de empurra*. Os educadores criticavam a escola, mas não se viam parte da dinâmica da escola e do fracasso escolar do aluno (CECCON *et al.*, 1998). Assim, é muito mais fácil passar o *aluno-problema* para o professor ser o responsável. Essa situação também é comprovada por Collares e Moysés (1996) quando verificam em sua pesquisa, há mais de vinte anos, que somente três diretores pontuaram que o problema estaria também no sistema escolar geral e nenhum atribuiu o fracasso escolar à escola em que esse aluno está inserido.

O procedimento seguinte, adotado por cinco orientadoras, era chamar os pais, depois de terem conversado com os professores, para passar para eles as informações do laudo. As demais, quatro orientadoras, limitaram-se apenas aos professores e o encaminhamento à sala de recursos:

*Eles são orientados que devem fazer como o psicólogo falou e aí fica sobre a responsabilidade deles. (O1.)*

Essa situação também pode ser comprovada pela fala da O10, quando afirma que

*Depois do retorno, a escola não faz nada. Conversa com os pais e com a professora e só, não tem como fazer nada, não dá tempo.*

Precisamos pontuar aqui a impotência da escola diante do que seja seu papel primordial. Declaradamente se eximindo do papel que lhe cabe, *a escola não faz nada*, como se a justificativa *não dá tempo* fosse suficiente para sustentar a falta de ação da escola em questões essenciais. As orientadoras não conseguem responsabilizar-se (compreender, perceberem-se implicadas) pelo processo de aprendizagem ou de fracasso do aluno.

De acordo com Giardinetto (2000, p. 240):

A escola é o espaço próprio em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das ciências, bem como para promover a sensibilidade artística, a postura filosófica, a análise política etc., a partir de atividades intencionalmente dirigidas pelo professor. A escola, portanto, revela-se como o legado histórico que a faz ser instituição formativa, necessária e imprescindível a todo indivíduo inserido no contexto social em que vivemos.

A escola é uma instituição formativa, imprescindível para o indivíduo; podemos, pois, afirmar que os educadores que deveriam investir todos os recursos para que esse aluno tivesse acesso à escola – pudesse ser inserido nesse processo ensino–aprendizagem –, na verdade, *não estão fazendo nada* porque estão *sem tempo*. Se isso é função primordial da escola, então em que estão investindo o tempo?

Sayão e Guarido (2004) afirmam que no início do trabalho com grupo de professores é comum verificar na fala dos educadores a busca por solução do problema focado no aluno. O que fazer para que o aluno tenha mais interesse? O que fazer quando o aluno briga na escola? A reflexão sobre as relações escolares que produzem o fracasso escolar, o problema de comportamento, só começam a surgir a partir da intervenção do psicólogo que propõe um pensar coletivo sobre o processo de escolarização e, não, o problema de aprendizagem. Assim, se as orientadoras não tomarem consciência da realidade escolar e seus processos de patologização, não irão comprometer-se em ir buscar informações com o psicólogo para mudar a atitude em face da queixa escolar e não mudar o aluno, como todos querem.

O encaminhamento para a sala de recursos também acontecia logo após o retorno da psicóloga; às vezes até mesmo antes de ter o retorno do atendimento, o aluno já era encaminhado. É o que afirmou a O2:

*Às vezes, quando o retorno demora, a gente já encaminha para a sala de recurso pra não perder tempo.*

Percebemos na entrevista com as orientadoras que a sala de recursos era vista como a solução para o aluno com queixa escolar, e que era o suficiente para que conseguisse aprender:

*Lá ele vai ter um atendimento que nem o psicólogo, normal... só que vai fazer atividades pra ele, dentro das possibilidades dele... alguém que é capacitado anualmente... três, ou quatro vezes por ano pra tá lidando com ele. (O1).*

Quando a intervenção da escola é pautada no aluno, a atitude de encaminhar para a sala de recurso se torna a mais correta e *salvadora*, pois o aluno precisa de uma ajuda especializada, como a que percebemos na fala das orientadoras. Mas Machado e Proença (2004) discutem a formação de subjetividade dos alunos encaminhados para classes especiais, filas diferenciadas, salas com recursos apropriadas para tal aluno com dificuldade. As autoras afirmam que essa atitude, além de eximir os educadores de suas responsabilidades pedagógicas de ensinar, faz com que o aluno encaminhado para uma sala especial para ele, no nosso caso a sala de recursos, se sinta realmente impossibilitado do ato de aprender e ainda assuma a responsabilidade sozinho dessa posição.

Quando a escola não tem sala de recurso isso é um problema na visão das orientadoras, pois a solução que havia sido encontrada antes, não era operacionalizável:

*Infelizmente a escola não tem sala de recursos, e teve um caso que nós trabalhamos com um aluno na sala de recurso da escola vizinha, porque o caso era mais grave. (O9.)*

E novamente comparece o fato de as educadoras (professoras/orientadoras) se atribuírem a capacidade de diagnosticar. Então, por que encaminhar para o serviço de psicologia? Para eximir-se, para justificar a inércia, justificar a ausência de implicação no processo, e transferir ao outro a responsabilidade.

A manutenção de práticas de produção, encaminhamento e atendimento à queixa escolar ainda são pautados em modelos individualizantes e estigmatizantes; ignora-se ainda toda a discussão teórica que a psicologia escolar crítica vem fazendo ao longo das últimas décadas. Quando o aluno é encaminhado para a sala de recurso sem nenhuma discussão da equipe técnica, mais uma vez a escola está responsabilizando este como o único responsável pelo não aprender e contribuindo para a segregação, rotulação, medicalização e exclusão (ZIBETTI; SOUZA e QUEIRÓZ, 2007).

Leandrini e Saretta (2007), que relatam o trabalho realizado pelo Instituto de Psicologia da USP com grupo de crianças em 2004, afirmam sobre a importância de todos os atores escolares serem incluídos e de haver circulação de informações entre pais, crianças e escolas, sempre focalizando os aspectos escolares. Agindo assim, foi possível a troca de informações para resgatar, problematizar e obter informações escolares desses alunos, incluindo todos os atores escolares no processo de aprendizagem do aluno e, não jogando a responsabilidade apenas para um, como no caso destas escolas, a professora da sala de recursos.

Em apenas três escolas foi mencionada a prática de reunião com outros educadores para conversarem sobre a situação dos alunos que receberam retorno da psicóloga. Nas outras seis escolas, o que ocorre é apenas o que já dissemos anteriormente: ou conversa com o professor individualmente, ou com os pais e professores ou encaminha diretamente para a sala de recursos. Em uma das escolas essa reunião aconteceu apenas uma vez, e percebemos que isso ocorreu para a orientação passar adiante a situação, ou seja, a orientação e a coordenação convocaram os pais e a professora do aluno para ensinar a eles como deveriam agir com o aluno em sala de aula e em casa.

A reunião com os professores é de importância crucial para a qualidade da educação e para a superação do fracasso escolar que, segundo Fernandes *et al.* (2007), devem ser levados a pensar o quanto o fracasso escolar é produzido coletivamente, o quanto os lugares e relações são cristalizados. O objetivo das reuniões é de dialogar de forma horizontal, para que todos se vejam participantes ativos, e encontrem soluções coletivamente e de forma criativa para a superação da queixa escolar.

Machado (2004) afirma que a reunião com o grupo de professores intensifica a análise dos acontecimentos do dia a dia escolar em seu contexto e busca alternativas para romper as situações já cristalizadas. No caso da escola citada anteriormente, a reunião não teve como objetivo o pensar coletivamente sobre como todos poderiam colaborar para melhorar a vida escolar desse aluno, mas, sim, para passar a responsabilidade para os pais e para os professores.

Em outra escola, a reunião é feita entre orientadora e professora somente no sentido de verificar como a professora está trabalhando com o aluno. Mais uma vez fica evidente o não pensar coletivamente. Apenas uma escola entre as três demonstrou haver realmente um diálogo horizontal para tentar compreender a dinâmica do aluno para poder contribuir com a

superação da queixa escolar. A orientadora 14 perguntou para o professor: “Como você tem feito com o *fulaninho*<sup>2</sup>? Tem dado resultado na sua meta?”.

Patto (2005) afirma que existe uma hierarquia de poder, em que os mais fracos se submetem aos mais fortes; assim, os alunos devem submeter-se aos professores, os professores aos orientadores e supervisores, e estes ao diretor e assim por diante. Quando a orientadora chama o professor, é apenas para cobrar e, não, para uma discussão coletiva, em que todos possam postar-se de forma horizontal no diálogo. Verificamos que essas relações de poder estão postas, estão cristalizadas e, se não houver uma intervenção intencional para que isso seja quebrado, se perpetuará.

Quanto ao acompanhamento dos alunos depois do retorno do atendimento psicológico, ficou evidente nas falas de cinco orientadoras que não havia o acompanhamento efetivo como deveria ter:

*Às vezes conversa com a professora. Às vezes a professora vem mostrar o caderno que ele melhorou... mas não é feito nada... não tem tempo... é muito trabalho. Às vezes chama os professores para dar alguma orientação. (O10.)*

Duas orientadoras disseram que tentavam acompanhar conversando com os professores, fazendo observação; às vezes, até jogavam com os alunos, mas que isso somente ocorria eventualmente. Essa situação pode ser verificada na fala da O3, quando afirma:

*Muitas vezes eu trabalho aqui na minha sala com esse aluno, ou a professora faz uma atividade diferente para todos os da sala. Mas isso é muito difícil acontecer, pois são muitos alunos e uma atividade assim é difícil de ser aplicada para muitos.*

A O11 afirmou que acompanhava o aluno e, quando via que o problema era o professor e, não o aluno, ela trocava o professor:

*Depois converso com os professores, observo o aluno e, se perceber que o problema está no professor e, não no aluno, há uma troca da criança de sala e, quando é a sala toda que está com problema com o professor, a gente troca o professor.*

Novamente a intervenção/solução/organização não é da ordem das discussões, debates e planejamento de um trabalho conjunto, é apenas *trocar* a criança de sala. Esta atitude não deixa de ser uma culpabilização da criança, pois foi o aluno que não se adaptou àquela professora, era o aluno na sala errada; se troca de sala, melhora.

Como afirma Souza (2004), não se leva em consideração qual o significado da sala de aula para esse aluno e muito menos o que essa troca influencia na subjetividade de sua vida

---

<sup>2</sup> Grifos nossos.

escolar futura. Em sua pesquisa, verificou que muitos alunos veem a sala de aula como um lugar onde não existem condições para situações tipicamente humanas, mas, somente, para questões intelectuais; dessa forma, muitos alunos sentem-se massificados e discriminados e, neste caso, só são notados como indivíduos quando é para rotulá-lo, segregá-lo, culpabilizá-lo e mudá-lo de sala sem ao menos perguntar como se sente ao separar-se de seus amigos de sala. O aluno continua vitimizado.

E, por fim, a orientadora da escola 14 afirma que acompanha os alunos por meio de observações na sala, no pátio, conversando com os professores e os pais e fazendo visitas domiciliares.

*A gente sempre conversa com os pais, com os professores; vamos até na casa do aluno, ficamos observando ele no pátio para ver se ele melhorou. (O14.)*

Estas alegadas visitas domiciliares não trazem resultados para a organização na escola, de planejamento para superar a produção da queixa escolar. As visitas são, na verdade, para conhecer o ambiente familiar e ter mais argumentos para a discriminação do sujeito – para conversar com os pais e determinar o que devem fazer para *ajudar* a escola. Assim sendo, apesar de a escola ter o estagiário de psicologia dentro da escola, isto não tem feito tanta diferença como deveria, a organização continua a mesma encontrada em outras escolas.

É preciso criar na instituição um espaço de escuta, em que seja possível a circulação dos discursos presentes para que se consigam encontrar significados e que sejam criados coletivamente pelos integrantes deste espaço e, não, por uma pessoa ou órgão que estabeleça de cima para baixo o que se deve fazer (MACHADO, 2004).

Segundo Souza (2007), esse processo de superação precisa de atitudes ousadas para quebrar as barreiras existentes, e levar a um campo em que haja a variedade dos saberes.

Concluimos este item afirmando que não há nenhum tipo de reorganização ou replanejamento de estratégias na escola a partir dos retornos dos atendimentos psicológicos de alunos encaminhados com queixa escolar.

A quase trinta anos dos primeiros escritos de Moysés e Lima (1982) e a mais de vinte anos das pesquisas críticas iniciais de Patto (1997), ainda vemos os problemas relacionados ao sistema educacional brasileiro se repetirem, de Norte a Sul do Brasil.

É chegada a hora de ampliarmos nosso leque de compreensão acerca deste fenômeno. Consideramos ter contribuído para a compreensão da condição da produção do fracasso escolar com dados tão evidentes nesta parte do país, mas isto não tem sido suficiente para ajudar as nossas crianças.

### 3.5 Entrevista com a psicóloga que atende aos encaminhamentos das escolas

Tendo assumido com nossa entrevistada o compromisso ético de sigilo, iremos referir-nos ao local onde atendia como núcleo de saúde e trocaremos o nome da psicóloga para preservar a sua identidade. Iremos dirigir-nos a ela como *Joelma*.

#### 3.5.1 Encaminhamentos

Joelma afirmou que foram muitos os encaminhamentos feitos pelas escolas, e que a demanda era bem maior do que sua capacidade de atendimento. Por serem catorze escolas municipais que atendiam o ensino fundamental, além daquelas que atendiam o ensino médio, a fila de espera era grande e no momento ainda estava atendendo à demanda encaminhada em 2009. Em sua opinião, a grande demanda dava-se também porque as escolas queriam *livrar-se do problema*, então eles encaminhavam para que ela resolvesse o assunto:

*Eles querem que a gente resolva tudo, mas eles mesmos não querem se comprometer com nada [...] querem que você resolva o problema sozinha e não assumem nenhuma responsabilidade.*

Os professores buscavam uma resposta para o problema do aluno, e essa busca, como já sabemos, era exclusivamente no aluno. Por outro lado, a atitude da psicóloga não contribuía para questionar isto e, apesar de reclamar do comportamento da escola, procurava satisfazer essas expectativas (MACHADO, 2003), atendendo paulatinamente a tudo que lhe era encaminhado, sem propor uma forma de questionamento da situação.

Como afirmam Collares e Moysés (1996, p. 75), tudo o que foge à regra é enquadrado como portador de um distúrbio ou doente:

A normatização da vida cotidiana tem por corolário a transformação dos “problemas da vida” em doenças, em distúrbios. Surgem, então, os “distúrbios de comportamento”, os “distúrbios de aprendizagem”, a “doença do pânico”, apenas para citarmos alguns entre os mais conhecidos. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em um problema biológico, individual.

A posição da psicóloga, para atender aos casos de crianças encaminhadas pelas escolas, era indiscutivelmente clínica, (e isso é freqüente entre os autores que pesquisamos na fundamentação teórica) e os instrumentos utilizados por ela para compreender o encaminhamento eram instrumentos (clínicos) como: anamnese e testes de inteligência e personalidade:



*Eu faço uma avaliação psicológica com cada criança, isso de clínica, mesmo, anamnese, ludoterapia, teste de HTP, teste de inteligência (figura humana) e de inteligência não verbal (INV).*

Para os atendimentos, usava ludoterapia de orientação analítica. A paixão da psicóloga pela psicanálise era reconhecida e por ela divulgada.

Sua escolha pelos instrumentos não era baseada em uma falta de informação ou de outros instrumentos disponíveis, senão em uma crença de que esta era a melhor forma e não existiam outras possibilidades, já que ela teria experimentado outras, mas não se sentia satisfeita com elas:

*A escola quer que você atenda de qualquer maneira e, sendo assim, eu tentava fazer atendimento em grupo de crianças e, às vezes, ia pra escola só para fazer triagem, para dar a ideia que estava atendendo. Fazia algumas orientações com os pais, e só, não tem jeito de fazer outra coisa.*

Mesmo escolhendo a psicanálise como sua linha teórica, isto não poderia ser justificativa suficiente para a situação em questão, já que podemos recorrer a Kupfer (2004), que endossa a possibilidade da utilização da psicanálise na escola de forma a tirar o aluno da condição estereotipada de fracassado, contribuindo para criar novas condições de entender o fracasso escolar por intermédio de todos os atores e, não somente, do aluno.

Foi na década de 1980 que Patto (1997) iniciou a discussão sobre a importância de pensarmos a queixa escolar, não como responsabilidade apenas do aluno e da escola, mas, como resultado da complexidade dos fatores do sistema educacional, que envolve todos os atores escolares. Mas ainda não houve uma superação desses aspectos no atendimento de Joelma.

A literatura apresentada neste trabalho aponta diversas possibilidades. Entre elas, da posição política do psicólogo de não ser conivente com a segregação. Souza (2007) afirma que é possível fazer um trabalho não pautado em práticas clínicas tradicionais. O trabalho do psicólogo deveria ser com a construção e histórico da queixa escolar, voltando-se verdadeiramente para ela. O objetivo deveria ser movimentar e investigar a queixa escolar na escola, com todos os atores escolares, assumindo assim, uma atitude ativa, de interação, de busca coletiva, de discussão. Agindo assim, tanto a prática como os instrumentos avaliativos do psicólogo mudam e Joelma poderia realmente contribuir com a escola e com o aluno.

Checchia e Souza (2003) também afirmam que é possível ter uma prática diferenciada, e que os psicólogos poderiam usar entrevistas, observações, caracterização do bairro, visitas domiciliares e conversas informais, utilização de atividades relacionadas aos problemas do dia

a dia da criança e, não, testes estrangeiros padronizados no Brasil por estudantes elitizados. Com isso, Joelma poderia compreender melhor a queixa escolar e ajudar a romper a ação classificatória do aluno.

Machado e Proença (2004, p. 52) também argumentam a respeito da investigação e tratamento da queixa escolar tradicional e recorremos a elas para confirmar o quanto o trabalho da psicóloga poderia ser mais coletivo:

Em vez de perguntarmos à mãe, em uma anamnese a respeito de um dia na rotina da criança, precisamos conhecer como a professora entende os problemas de seu aluno, dando informações sobre o contexto de sala de aula. Em vez de colhermos informações sobre os primeiros meses de vida da criança, podemos obter dados sobre sua história escolar, sobre a classe em que está (critérios de formação), por exemplo, e o que pensa sobre as queixas feitas pela professora. Em vez de aplicarmos testes de inteligência e projetivos, formamos pequenos grupos nos quais são criados espaços de expressão e comunicação, em que a criança fala de seu aprendizado, de sua vida escolar e mostra as suas potencialidades cognitivas e expressivas. Paralelamente, trabalhamos com as professoras que encaminham as crianças.

Entendemos a situação de Joelma ao trabalhar em um núcleo de saúde como a única psicóloga para atender uma grande demanda, mas, não sendo esta uma realidade exclusiva dela, muitas instituições e profissionais têm discutido opções e, não somente na educação, também na saúde, para locais exatamente iguais ao local em que Joelma trabalhava. E Kupfer (2004, p. 60) afirma que, trabalhando a psicanálise de forma a promover a circulação do discurso as pessoas “podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente”. Se essa mudança ocorre, ela é espalhada por toda a escola e isso faria com que a demanda de Joelma até diminuísse, pois, atingindo grupos específicos, conseguiria atingir grande parte. Por que não dizer a escola toda com essas mudanças?

Para atender em instituições de grande demanda, Severo (1993) apresenta-nos diversas opções, como grupos de espera e grupos operativos, mas, no acompanhamento da queixa escolar, tem apresentado resultados significativos, o plantão institucional (MACHADO, 2007). Este dispositivo institucional poderia trazer ao núcleo de saúde as equipes das escolas que encaminham alunos para atendimentos e Joelma poderia discutir com eles a produção da queixa e projetos para a escola a partir das discussões com o próprio grupo.

Temos alguma dificuldade em compreender por que Joelma não achou válida a experiência com grupo de crianças. Tada (2009) e Minin e Leite (2011), só para ficar em experiências em Rondônia, pois no Brasil há diversos relatos (MACHADO, 2004; FRELLER,

2004; LEANDRINI e SARETTA, 2007), tiveram bons resultados com grupos de alunos e, principalmente, os grupos de alunos modificam o ponto de vista do profissional da psicologia acerca do estigma que os alunos carregam.

Submetidas a um olhar crítico, constatamos o quanto as queixas escolares se mostram inconsistentes, fragilidade esta notadamente visível ao interagirmos com os alunos encaminhados, os quais mostravam um domínio dos conhecimentos básicos, potencial de criatividade, discernimento das regras estabelecidas no grupo e boa relação com os demais colegas. (MININ; LEITE, 2011, p. 20.)

Agindo assim, a psicologia firma compromisso com a produção do fracasso escolar dos alunos que não se enquadram no padrão predeterminado pelos educadores, mantendo a posição dos educadores de transferirem a responsabilidade para o psicólogo, professores, pais e alunos e não buscando a compreensão da queixa de forma geral e não unilateral (FERNANDES *et al.*, 2007).

Alguns autores da psicologia escolar crítica (SOUZA, 1996; NEVES, 2007; SAMPAIO, 2007; MARINHO-ARAUJO e NEVES, 2007) afirmam que a formação do profissional da psicologia é um dos fatores responsáveis pelo modelo tradicional clínico utilizado pelo psicólogo no ambiente escolar. Quando, porém, questionada a respeito de sua formação, a psicóloga respondeu:

*Eu tive psicologia escolar, mesmo; estudei Patto, atendimento com grupo nas escolas. Mas é impossível fazer isso na escola. Na teoria é uma coisa, mas na prática é bem diferente. E por isso pedi para ir para o atendimento clínico.*

Desta forma, apesar de ter estudado alguns autores da psicologia escolar crítica, entendemos, como Souza (2006), que a ênfase dos cursos de formação ainda é voltada para o caráter clínico, de profissional liberal e de atendimento individual, ou seja, ainda nos dias de hoje há uma influência do atendimento médico. Mesmo que o acadêmico estude uma ou outra disciplina voltada para psicologia crítica, isto não é suficiente para mudar uma prática que foi influenciada durante anos de faculdade. Apesar de Joelma ter o respaldo de trabalhar clinicamente por atender no Núcleo de Saúde, ela poderia criar novas possibilidades de atendimento aos alunos que proporcionasse melhor compreensão da queixa escolar e não culpabilização destes, porém isso não foi possível devido a opção por atender clinicamente.

Concordamos com Martínez (2005b), *apud* Carvalho e Marinho-Araujo (2009), quando afirma que a competência técnica do psicólogo é secundária; o grande desafio do psicólogo escolar, perante a demanda da verdadeira inclusão escolar refere-se a escolher atuar a partir do compromisso com a classe menos favorecida e com alunos que são rotulados e

classificados por não condizerem com o padrão de normalidade estabelecido pelos educadores. E infelizmente isso não se aprende na faculdade, é um compromisso político e ético que todos devemos ter perante a vida.

Também verificamos, na entrevista com Joelma, que sua compreensão da queixa escolar se dava apenas pela culpabilização do aluno. Não havia uma busca de informações sobre a escola e, quando isso ocorria, era apenas por intermédio da família. Isso ficou evidente quando questionada a respeito de buscar informações na escola sobre a queixa escolar do aluno encaminhado:

*Não, eu não vou à escola; se eu preciso de alguma informação da escola, isso é feito através dos pais.*

Souza (2007) afirma que o sucesso do trabalho de orientação à queixa escolar começa no processo de triagem, ou seja, logo no encaminhamento desse aluno. O profissional deve focar sua investigação nas questões escolares do aluno. Vai interessar para o psicólogo escolar entender o processo educacional do aluno e, não, questões individuais. É preciso que haja uma interação entre o psicólogo e a escola para que investigue o tipo de escola que o aluno estuda, a rotatividade de professores durante o ano, onde fica sua carteira na sala de aula e quando ele começou apresentar a queixa (SOUZA, 2007). É preciso voltar-se para o contexto escolar, mas essa é uma realidade distante de Joelma, pois, se precisava de alguma informação, recorria aos pais e jamais à escola.

Para que realmente a psicóloga consiga fazer um exímio trabalho com alunos com queixa escolar, torna-se necessário que haja uma ampliação da compreensão institucional da escola para entender as propostas pedagógicas, regras e normas que dominam a escola, para assim compreender o contexto em que esse aluno está inserido.

### **3.5.2 Retornos**

Joelma explicou-nos que as escolas nunca procuravam o núcleo de saúde para saber o que os alunos tinham. Na verdade, se estavam recebendo atendimento psicológico, era o que importava para a escola.

*Na verdade a escola quer que a gente atenda os alunos e que resolva o problema deles e só isso; resolvendo, está bom.*

Pensando que o papel do psicólogo, segundo Souza (2007), deveria ser o de proporcionar comunicação entre todos os atores escolares, de modo que todos se vejam

responsáveis pelo sucesso ou insucesso do aluno com queixa escolar, consideramos que também é responsabilidade da psicóloga buscar coletivamente mecanismos para contribuir com a superação da realidade opressora da escola.

Como afirma Bueno (1997), o psicólogo deve criar mecanismos de escuta para compreender a dinâmica escolar e assim possibilitar mudanças reais na escola de forma a não mais potencializar o fracasso escolar. O papel do psicólogo é criar novas possibilidades de ação, incluir novos saberes que venham tirar de foco os alunos e familiares como sendo responsável pelo fracasso escolar (FERNANDES *et al.*, 2007).

E enquanto a psicóloga ficar esperando que a escola a procure, a segregação e a estigmatização desses alunos vai continuar acontecendo. Joelma poderia, por exemplo, na impossibilidade de ir até a escola, pois isto seria o principal, o mais importante, conhecer *in loco*, conversar com professores, observar aula, compreender a escola em sua dinâmica, condicionar o atendimento da criança a uma entrevista inicial com a orientadora e/ou professora da criança e a uma posterior entrevista de retorno.

Como não havia esse tipo de interação entre o serviço de psicologia do núcleo de saúde e a escolar, os retornos eram entregues para os pais, explicando a dificuldade que as crianças tinham e como se podia trabalhar com elas em casa também.

Somente em casos considerados graves pela escola e que ela era procurada, então, fazia a quem da escola vinha até ela a orientação como fazia com os pais.

*Às vezes eles querem saber como ensinar o aluno. Faça-me o favor, eu não sou pedagoga, isso é papel de pedagogo; eu não sei como deve ensinar as crianças. Eu só faço uma orientação, quando a escola pede, como eu faço com os pais. Falo do trabalho que eu faço com eles e só.*

O fato de oferecer para a escola a mesma orientação que dava aos pais demonstrava uma ausência de reflexão sobre o papel de cada um dos atores escolares. Se a questão era de grande demanda, acreditamos que Joelma poderia fazer, para todo aluno, uma entrevista de retorno, para pais e representantes da escola, inclusive com a presença do professor, no mesmo momento, articulando, assim, um debate entre o que ela viveu com a criança, o ponto de vista da família e o ponto de vista da escola. Esta atitude da psicóloga poderia oportunizar a discussão de estratégias conjuntas para a compreensão da situação em que a criança se encontrava. Não tomaria mais tempo de sua atividade do que fazer uma entrevista com a família, como fazia com todos os atendimentos na entrega do laudo e também evitaria a emissão de um laudo, que historicamente, na psicologia escolar, tem serviço para rotular e discriminar os alunos, servindo como um atestado de culpa pelo seu fracasso escolar.

Segundo Souza (2007), o retorno do trabalho realizado pela psicologia deveria ser de forma ativa, proporcionando aos atores escolares uma releitura do caso, problematizando as informações obtidas para que juntos pudessem decidir qual é a melhor forma de trabalhar a fim de superar o problema. E, no caso de Joelma, pareceu-nos que ela se sentia ofendida quando os orientadores solicitavam alguma informação para melhor atender o aluno.

Percebemos que a psicóloga tinha uma visão unilateral do aluno e da situação, e seu atendimento era pautado exclusivamente no conhecimento clínico, desconhecendo toda a realidade escolar e como essa dinâmica podia influenciar diretamente no não aprendizado da criança (SOUZA, 1996).

Moysés (2005) afirma que, quando o psicólogo atua desta forma, voltando-se apenas para o aluno, colabora com a exclusão, segregação e com o preconceito aos alunos que não estão no padrão criado pela escola e, ao invés de contribuir para o aluno superar essa marginalização, acaba fortalecendo ainda mais essa situação.

Em todo o discurso da psicóloga percebemos que, apesar de os teóricos da psicologia crítica discutirem sobre novas possibilidades de ação havia anos, Joelma não conseguia mudar sua prática e continuava agindo de forma a culpabilizar o aluno e seus familiares pelo fracasso escolar, em uma ação patologizante, medicalizante e sem propor a compreensão da complexidade do dia a dia escolar de seus atores (COLLARES e MOYSÉS, 1996; CORREIA, LIMA e ARAÚJO, 2001; TANAMACHI e MEIRA, 2003; TADA, 2009).

Joelma afirmou que era impossível trabalhar na escola (os pedagogos e outros profissionais, não ela, a psicóloga) de outra forma, pois a escola esperava que ela atendesse clinicamente os alunos e resolvesse seus problemas. Afirma que, mesmo o aluno sendo encaminhado pela escola e sendo o problema influência da escola, ela trabalhava aspectos pessoais. Vejamos sua afirmação:

*Eu trabalho o lado emocional do aluno, pois como nessa situação de troca de professores, por exemplo, todos aprenderam e ele, não? O que isso pode causar nele é autoestima baixa e aí eu trabalho no sentido de fortalecimento emocional e autoestima. [...] eu atendo o paciente, eu fortaleço o ego dele pra ele poder aguentar o sofrimento que a escola está causando a ele.*

Podemos observar nessa fala a limitação teórico-prático da psicóloga em relação às possibilidades inovadoras que a psicologia escolar crítica vem trazendo ao longo de décadas de trabalho teórico e de intervenção. Poderia ter utilizado inúmeras estratégias de trabalho, mas preferiu resignar-se ao atendimento clínico. Podemos apresentar possibilidades da psicologia escolar crítica como: trabalho de grupo de alunos, grupo de professores e plantão

institucional. Agindo dessa forma, a psicóloga poderia ter criado um espaço coletivo para pensar, falar e escutar. Poderia ter criado possibilidades de novos movimentos, de novos saberes, de quebrar ações cristalizadas, colaborando para que todos os atores escolares se comprometessem com a qualidade educacional do aluno, inclusive ela (TANAMACHI e MEIRA, 2003; MACHADO, 2004; FERNANDES *et. al.*, 2007; SAYÃO e GUARIDO; 2004; LEANDRINI e SARETTA, 2007; MACHADO, 2007).

Acreditamos, e são nossas impressões da entrevista, que Joelma se sentia mais segura em atender clinicamente tendo como base a psicanálise, e nesta perspectiva, fala-nos novamente Severo (1993, p. 21):

Em situações adversas, não se justificam queixas ou lamúrias por parte do psicólogo. Se entrou desavisado, errou por pouco conhecimento. Se não encontra alternativas, erra por envolvimento afetivo e pouca flexibilidade [...] tem poucos recursos e baixa criatividade para a atuação nesse campo. A permanência [...] implica [...] parte que lhe cabe no agravamento da situação.

Tada, Sapia e Lima (2010) estudaram a formação e prática de psicólogos em Rondônia e compreenderam que muitos profissionais se apresentam como Joelma, convictos de que os instrumentos são realmente estes, embora saibam que eles não têm apresentado resultados para o enfrentamento da queixa escolar.

Estes resultados são compreendidos de uma forma mais qualitativa quando Donato, Lima e Tada (2010) demonstram que o psicólogo escolar deixa de atuar na escola e pede transferência para a saúde porque não se sente identificado com esta instituição. Severo (1993, p. 21)) concordaria com esta atitude, quando nos diz que: “Se a situação se repete com certa frequência, é preferível procurar outro campo de atuação”.

Segundo Sant’Ana *et al.* (2009), a psicologia tem um caráter político e sua maior preocupação não deve ser a de pensar sobre os problemas que a maioria da população tem, mas, sim, buscar mecanismos para contribuir com a superação da realidade opressora a que esta está submetida. O psicólogo escolar deve ter uma posição crítica, política e proativa a fim de contribuir para “potencializar as ações democráticas que visem à qualidade do ensino, comprometido com as necessidades e carências da sociedade brasileira” (JOLY, 2008, p. 11, *apud* CARVALHO e MARINHO-ARAÚJO, 2009).

Fernandes *et al.* (2007, p. 147) afirmam que “romper com esse processo é um caminho que requer a afirmação de outros compromissos e deve estar marcado por uma luta pela transformação social e contra a injustiça”. Assim, torna-se necessário que o psicólogo tenha compromisso político-social e comece a fazer seu trabalho na escola de forma a criar novas

possibilidades de ação que questionem as práticas escolares cotidianas e cristalizadas na instituição, e já consideradas naturais, mas, que precisam ser revistas e quebradas.

### 3.5.3 Organização

O que fica evidente nesta categoria é que a psicóloga não colaborava para que houvesse uma reorganização da escola a partir dos atendimentos. Afirmou categoricamente que já tinha havido solicitação da parte de orientadoras para que ela auxiliasse neste sentido, mas, além de não fazê-lo, ainda mostrava indignação como fica evidente nessa fala:

*Às vezes eles querem saber como ensinar o aluno. Faça- me o favor, eu não sou pedagoga, isso é papel de pedagogo, eu não sei como deve ensinar as crianças.*

A atitude dela era clínica e declarou isso sem nenhuma hesitação:

*Eu faço atendimento clínico com base psicanalítica, que é o que eu gosto de fazer, o que eu decidi fazer.*

Em todo o decorrer do texto fica evidente que a psicóloga deveria trabalhar de outra maneira que não a individual e focal no aluno e com a pretensão de descobrir qual a sua patologia. E isso confirma o que Collares e Moysés (1996) afirmam, que problemas sociais são transformados em problemas naturais que precisam ser tratados por médicos e por tratamentos medicamentosos e que, agindo assim, os educadores e os profissionais que atendem o aluno (incluindo o psicólogo) não se sentem implicados ou responsáveis pelo fracasso do aluno (MOYSÉS e COLLARES, 2010).

Segundo Sant'Ana *et al.* (2009), a psicologia tem um caráter político e sua maior preocupação não deve ser a de pensar sobre os problemas que a maioria da população tem, mas, sim, buscar mecanismos para contribuir com a superação da realidade opressora a que esta está submetida. Se a psicóloga tivesse uma posição política e um compromisso com uma educação de excelente qualidade e a que todos tivessem o direito de ter acesso, com certeza teria uma atitude diferenciada e contribuiria de forma ativa para que todos os atores escolares se tornassem coparticipantes do sucesso da escola e principalmente do aluno, que sairia da condição de *aluno com dificuldade de aprendizagem* para o de aluno que aprende diferente (MOYSÉS e COLLARES, 2010).



### 3.6 Costurando a análise das categorias

Esta pesquisa teve por objetivo compreender o processo de organização escolar, a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico. Os resultados auferidos pelo estudo fomentado demonstram que não há organização das escolas a partir dos retornos da psicóloga (que são poucos). Sustentamos essa afirmação no fato de as orientadoras afirmarem: “Não faço nada, não dá tempo; são muitos alunos na escola, não dá para cuidar de todos” (O1). “Na verdade é bem difícil. Tem tanto trabalho para realizar que um acompanhamento efetivo nós não conseguimos” (O3). E podemos trazer outras falas ainda: “Não, não é feito um trabalho sistematizado para acompanhar o aluno” (O9). “Depois do retorno, a escola não faz nada. Conversa com os pais e com a professora e só” (O10).

Corroboram nossos dados os resultados encontrados de Zibetti *et al.* (2007). Mas não se podem compreender esses dados de forma descontextualizadas do cenário brasileiro e da historicidade do processo educativo no que tange às condições políticas, econômicas, culturais e sociais, que englobam desde o surgimento da educação formal da escola, que venham a atender, não a necessidade dos sujeitos, mas, do capitalismo na formação da mão de obra até as escolas tecnicistas, organizadas para cumprir o papel ideológico de colocar cada um no seu lugar de classe sociais, disseminando o preconceito e a desigualdades na produção da queixa e do fracasso escolar (HYPOLITO, 1997; SAVIANI, 2005; PATTO, 1997; 2005; COLLARES e MOYSÉS, 1996; MOYSÉS, 2005; SOUZA, 2007; FILHO, 2007).

Saviani (2005) aponta a escola como uma possibilidade de transformação para seus alunos, que o caminho para a superação social poderia se dar por meio da educação formal. A função da escola, sendo assim, seria a de dar condições para o aluno realmente se tornar cidadão, autônomo, capaz de entender que a situação social, a situação de segregação que muitas vezes lhe é posto, por não estar no padrão esperado, não é natural e que ele pode lutar contra os preconceitos e rotulações que lhes são impostos.

Tudo isso culmina na dimensão que a queixa escolar toma na atual caracterização do sistema educacional – a educação no Brasil está relacionada com o que falta, ou seja, com a queixa. Em consonância com a pesquisa desenvolvida, os dados revelaram que há um considerável número de queixas referentes à escolarização. Diante disso, o quantitativo de encaminhamentos pelas instituições educacionais é elevado, mas o perceptível é que o retorno por parte da psicóloga – em análise na pesquisa –, para as instituições educacionais é irrisório. Sendo assim, é possível entender que não há uma continuidade no trabalho, uma vez que um

possível diagnóstico (não só do sujeito, mas, de todo o funcionamento da escola na interrelação dos atores escolares na complexidade do dia a dia escolar) não é discutido com gestores pedagógicos/professores, para assim contribuir com o fomento de medidas pedagógicas de intervenção que discutam a produção da queixa e do fracasso escolar na escola.

Especificamente em relação à queixa, podemos perceber que ela se caracteriza preponderantemente pela busca da homogeneidade: o diferente deve ser trabalhado pelo psicólogo, ao que os profissionais que têm feito os atendimentos (psicóloga do núcleo de saúde e estagiárias de psicologia numa das escolas) colaboram.

Para mudar este quadro, o trabalho desta profissional e destes estagiários deve levar em consideração que o aluno não é um ser isolado no tempo e espaço, mas, sim, integrado no âmbito escolar.

É notável nas escolas também a culpabilização dos alunos e de seus pais. As orientadoras referiam-se aos pais como descompromissados e atribuíam o fracasso escolar ao ambiente familiar carregado de violência, falta de motivação, acompanhamento nas atividades escolares e até ausência de afetividade e prática de valores humanos. Em síntese, podemos argumentar que, na visão das entrevistadas, e não tememos dizê-lo, das escolas que participaram da pesquisa, o não aprendizado tem como responsável o próprio aluno ou sua família.

O professor, como mediador de conhecimento, deve e convém conhecer a realidade existencial do aluno, suas expectativas, aspirações, suas diferenciações de aprendizagem, compreender suas potencialidades e, a partir dessas referências, fomentar um trabalho, visando a atingir avanços cognitivos.

Na dinâmica escolar, o professor é relegado ao papel do *mais poderoso*, uma vez que na sala de aula ele se configura como um mediador das aprendizagens e, sendo assim, carrega uma responsabilidade considerável, podendo promover uma marginalização do saber em detrimento de processos de construção do conhecimento. Desta forma, o professor tem o poder de acordo com seu trabalho de contribuir de forma positiva ou negativa.

O papel do psicólogo referencia o diagnóstico dos professores e ajuda a rotular e discriminar o aluno. Despreparo para a realidade escolar, desconhecimento do papel escolar, que, apesar de saber da psicologia escolar crítica, falta-lhe uma experiência prática de vivência. A escola quer respostas e o psicólogo submete-se a dá-las. A possibilidade de fazer um encaminhamento para o psicólogo amplia as expectativas dos professores e da escola que alguém extraescola vá resolver o problema. Sendo assim, foi perceptível que em muitas

circunstâncias as instituições têm uma tendência de transferir responsabilidades ao psicólogo de medidas que convêm e deveriam ser realizadas na própria escola.

O que fica nítido é que ninguém se coloca como responsável pela queixa escolar – cada um empurra para o outro e quem paga a conta é o aluno e seus pais. Nas pesquisas realizadas nas escolas, foi perceptível que há um vaivém em um verdadeiro *jogo de empurra* de responsabilidades. Professores, diante do dia a dia escolar, transferem aos orientadores escolares situações que poderiam ser resolvidas em sala de aula, pedagogicamente. Estes, por sua vez, acabam repassando a problemática para a psicóloga e nesse jogo não há um trabalho efetivo e qualitativo, em que ninguém acaba realizando seu devido papel de uma forma completa e com resultados auferidos.

Não há na escola espaços para a discussão sobre a queixa escolar e muito menos acompanhamento dos alunos que recebem o retorno da psicóloga. A responsabilidade do aluno com queixa escolar é passado para o professor do aluno ou para o professor da sala de recursos. Ninguém ao menos tenta compreender a horizontalidade e a complexidade do dia a dia da queixa escolar.

Não se discute a sistemática pedagógico-institucional, que em muitos casos pode e necessita rever e redimensionar metodologias para ir ao encontro das novas demandas e necessidades educacionais.

É preciso que a psicóloga conheça o cotidiano da escola e todas suas teias de relações e de poder para que possa contribuir efetivamente com a não rotulação e segregação desse aluno. É preciso que a psicóloga firme “compromisso com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma práxis psicológica frente à (*sic*) queixa escolar” (CHECCHIA e SOUZA, 2003, p. 126).

O que se espera do psicólogo e da psicologia escolar são contribuições para as necessárias mudanças na organização escolar, não só a partir de encaminhamentos e seus retornos, mas, como todo o processo educativo, desde sua maneira de ver o aluno até as estratégias pedagógicas, por isso é obrigação do psicólogo conhecer as teorias do processo de ensino-aprendizagem, as diferentes formas que a aprendizagem se consolida e, mais, entender que a normalidade são as diferenças e, não, o contrário.

A nova atitude deve implicar na modificação do modelo clínico compromissado socialmente com a ampliação da compreensão da realidade escolar. A psicologia deve servir à melhoria da qualidade social da educação, ampliando a compreensão do funcionamento

institucional e colocando-se como mediadora na construção de uma escola que envolva todos os atores escolares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da discussão apresentada, fica evidente a ineficácia da estruturação organizacional-pedagógica das instituições analisadas, diante dos retornos dos atendimentos psicológicos de queixas escolares de alunos encaminhadas pela escola.

Apesar do retorno fornecido pela psicóloga, foi perceptível que a função da escola se restringe a apenas receber o diagnóstico. Diante disso, sem a estruturação de mecanismos de caráter pedagógico para possivelmente trabalhar com situações e alunos diferenciados, as escolas acabam institucionalizando esses alunos em uma condição de diferentes, sem a promoção de um trabalho efetivo que vá além disso. Não pudemos, portanto, detectar uma repercussão positiva do retorno da avaliação psicológica na organização escolar e no planejamento pedagógico escolar.

A escola precisa ser compreendida como uma instituição inserida em uma contextualização sociocultural, capaz de atender às demandas de seu tempo, respeitando as diferenças, promovendo processos de ensino–aprendizagem inclusivos, com o auxílio do psicólogo, quando se fizer necessário.

Para que mudanças sejam vislumbradas, sentidas e efetivadas, o Estado, como órgão gestor do sistema educacional brasileiro, tem que repensar e redimensionar a escola como sendo uma instituição de promoção e construção do saber, articulando as diretrizes que integram as bases teóricas com a realidade da práxis pedagógica.

Políticas públicas devem ser implementadas para combater as problemáticas em seus devidos focos, respeitando a realidade de cada espaço, a clientela e suas respectivas aspirações. Nesse sentido, pensa-se na importância da existência de uma política pública educacional sem farsas e máscaras. Que efetivamente se preocupe e tenha ações de mudanças reais no processo de aprendizagem e, não, que tentem apenas mascarar os números.

Pensamos que, a partir da nossa pesquisa, se faz necessário o compartilhar desses dados com as orientadoras e a criação de um espaço de diálogo horizontal sobre os dados coletados e tudo o que foi percebido sobre a ação/inércia da escola em relação à queixa escolar e propor uma pesquisa-ação, em que o psicólogo escolar crítico pudesse realmente fazer novas pesquisas, mas, acima de tudo, intervenções de acordo com a teoria proposta para mostrar novas possibilidades da práxis de todos os atores escolares e consequentemente a descristalização de falas, ações e espaços do não aprendido e do *aluno-problema*.

No entanto, acreditamos que essa medida só seja possível se houvesse um comprometimento tanto da psicóloga que atende os alunos, quanto de todos os atores

escolares com uma educação continuada, ou seja, de terem acesso à teoria da psicologia escolar e de suas propostas inovadoras e pertinentes à mudança da práxis.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira. 2000.
- ARAÚJO, U. F. **Conto de escola**. A vergonha como um regulador moral. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.
- ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. Histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARIQUEMES. **Lei n.º 1.533, de 18 de março de 2010**. Aprova o Plano Municipal de Educação Participativo, cria o Fórum Municipal de Educação de Caráter Permanente e dá outras providências. Centro Administrativo Municipal D<sup>r</sup> Carpintero – Prefeitura Municipal de Ariquemes – Estado de Rondônia.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BUENO, J. G. S. B. Práticas institucionais e exclusão social da pessoa deficiente *In*: MACHADO, A. M. e col.s. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 1997. p. 37–54.
- CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea, 2008.
- CARVALHO, T. O. de; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil e no Maranhão: percursos históricos e tendências atuais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 65–72, 2009.
- CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. de; OLIVEIRA, R. D. de. **A vida na escola e a escola da vida**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHECCHIA A. K. A.; SOUZA, M. P. R. de. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.s). **Psicologia escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105–137.
- COELHO, G. R. *et al.* Psicologia escolar crítica: uma experiência com grupos de pais na escola Magdalena. **Anais do Congresso Psicologia Ciência e Profissão**, 2010.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação/Faculdade de Ciências Médicas, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino–aprendizagem. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. Medicalização de crianças e adolescentes*. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193–213.

CORREIA, M. F. B.; LIMA, A. P. B.; ARAÚJO, C. R. de. As contribuições da psicologia cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001. 14 (3), p. 553–561.

DONATO, S. E. M.; LIMA, V. A. A. de; TADA, I. N. C. O processo de inclusão na visão de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.s). Recordes teóricos práticos da psicologia*. Curitiba: CRV, 2011. p. 91–103.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. *In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Org.s). Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221–243.

FACCI, M. G. D. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente? VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. **Anais**. Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES, Â. M. D. *et al.* Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do “aluno-problema”. *In: MARCONDES, A.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. (Org.s). Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 145–166.

FILHO, J. M. G. Humilhação social: humilhação política. *In: SOUZA, B. de P. (Org.). Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 187–221.

FREITAS, H.; JANISSEK, R. **Análise léxica e análise do conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos**. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 2000.

FRELLER, C. C. Grupos de crianças com queixa escolar: um estudo de caso. *In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 127–141.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 149–161.



- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- GIARDINETTO, J. R. B. A concepção histórico-social da relação entre a realidade e a produção do conhecimento matemático. *In: Millenium, Revista do Instituto Superior Politécnico de Viseu*, Viseu, Portugal, ano 4, n. 17, p. 239–271, 2000.
- GOUVEIA, A. J. A escola, objeto de controvérsia. *In: PATTO, M. H. S. Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 25–33.
- GUIRADO, M. **Psicologia institucional**. São Paulo: EPU, 1987.
- HARPER, B. *et al.* **Cuidado, escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: São Paulo: Papirus, 1997.
- JOHNSON, L. F. Avaliação de alunos com dificuldades de aprendizagem: refazendo caminhos. *In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.s). Recordes teóricos práticos da psicologia*. Curitiba: CRV, 2011. p. 23–39.
- JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. *In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KUPFER, M. C. M. O que toca à/a psicologia escolar. *In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 55–65.
- LA TAILLE, Y. de. **Vergonha: a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LA TAILLE, Y. de.; MENIN, M. S. de S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEANDRINE, K. D.; SARETTA, P. Atendimento em grupo de crianças com queixa escolar: possibilidades de escuta, trocas e novos olhares. *In: SOUZA, B. de P. (Org.). Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 379–398.
- LEIBIG, S.; RAMOS, L. F. M. **Virando o jogo da educação**. Moral e ética em ação na escola. São Paulo: Alprint, 2007.
- LEITE, L. F.; TADA, I. N. C.; LIMA, V. A. A. Conhecendo o ex-psicólogo escolar. O psicólogo deixa de atuar na escola: o que está acontecendo? **Revista Pesquisa & Criação**, n. 9, edição especial, 2010.

LOUREIRO, M. C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? *In*: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 449–458.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção à serviço do quê? *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Org.s). **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.63–85.

\_\_\_\_\_. Relato de uma intervenção na escola pública. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 93–103.

\_\_\_\_\_. Plantão institucional: um dispositivo criador. *In*: MACHADO, A. M.; FERNANDES, Â. M. D.; ROCHA, M. da (Org.s). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117–143.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 /07/2011.

MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 39–54.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; NEVES, M. M. B. da J. Psicologia escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. *In*: CAMPOS, H. R. **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 69–87.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centuro, 2005.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E. de R.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da (Org.s). **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 35–71.

MELO, T. G.; TADA, I. N. C. Inclusão escolar: um desafio para as nossas escolas – conhecendo a realidade em nossas escolas. **Pesquisa & Criação**, Porto Velho (RO) v. 5, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MININ, J. C.; LEITE, L. F. Compreendendo a queixa escolar em uma perspectiva crítica: relato de experiência junto a um grupo de crianças. *In*: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Orgs). **Recordes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 9–22.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; LIMA, G. Z. de. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Revista da Andrés**, n. 5, 1982.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, Campinas, São Paulo, n. 28, p. 23–30, 1992.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Medicalização de crianças e adolescentes**. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 71–110.

\_\_\_\_\_. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010a.

\_\_\_\_\_. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010b.

NAKAMURA, M. S.; LIMA, V. A. A.; TADA, I. N. C.; JUNQUEIRA, M. H. R. Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Porto Velho (RO), 12 (2), 423–429, 2008.

NERES, S. H. L.; LIMA, V. A. A. Ética e Moral na sala de aula: estudo sobre uma prática pedagógica universal. I CONGRESSO DE EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DA REGIÃO AMAZÔNICA. **Anais**. Porto Velho (RO): Departamento de Filosofia, Universidade Federal de Rondônia/Unir, Abril de 2011.

NEVES, C. E. A. B. et. al. Relato e análise de uma experiência numa instituição escolar: nossos medos, nossas buscas e nossas implicações. In: KAMKHAGI, V. R.; SAIDON, O. (Org.s). **Análise institucional no Brasil**. 2. ed., São Paulo: Rosa dos Tempos, 1991. p. 66–85.

NEVES, M. M. B. da J. Formação inicial em psicologia escolar: questões apontadas por alunos de graduação. In: CAMPOS, H. R. **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 49–67.

OLIVEIRA, O. M. M.; TADA, I. N. C. Inclusão escolar: Um desafio para as nossas escolas – desvelando algumas relações sociais. **Pesquisa & Criação**, Porto Velho (RO) v. 5, 2007.

PATTO, M. H. S. Da psicologia do “desprivilegiado” à psicologia do oprimido. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 257–296.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PINTO, M. N. Caminhos e descaminhos da atuação de uma psicóloga escolar. In: LIMA, V. A. A.; PEREIRA, R. M. C. (Org.s). **Recordes teóricos práticos da psicologia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 61–89.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 19–37.

RODRIGUES, H. B. C.; SOUZA, V. L. B. A análise institucional e a profissionalização do psicólogo. *In*: KAMKHAGI, V. R.; SAIDON, O. (Org.s). **Análise institucional no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1991.

SAMPAIO, S. M. R. A educação e a educação do psicólogo: ideias e práticas de pesquisa–ação–formação. *In*: CAMPOS, H. R. **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007. p. 89–106.

SANT’ANA, I. M. *et al.* Psicólogo e a escola: a compreensão de estudantes do ensino fundamental sobre esta relação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.s). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2005.

SAYÃO, Y.; GUARIDO, R. L. Intervenção psicológica em creche. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 83–91.

SEVERO, M. C. **Estratégias em psicologia institucional**. São Paulo: Loyola, 1993.

SILVA, C. T. *et al.* Psicologia escolar crítica: uma experiência com grupos de alunos na escola Magdalena. CONGRESSO PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO. **Anais**. São Paulo, 2010.

SOUZA, B. de P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. *In*: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. de (Org.s). **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 107–116.

SOUZA, B. de P. Apresentando a orientação à queixa escolar. *In*: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 97–117.

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. *In*: SOUZA, B. de P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a. p. 241–278.

SOUZA, M. P. R. de. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. São Paulo, 1996. 253 p. Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (Cap. I, p. 8–23).

\_\_\_\_\_. de. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? *In*: SILVA, D. J. da; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.s). **Valores, preconceito e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 49–55.

SOUZA, M. P. R. de. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. *In*: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.s) **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229–243.

SPAZZIANI, M. de L.; COLLARES, C. A. L. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TADA, I. C. N. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL DA ABRAPEE. **Anais**. Resumo. 6 a 8 de julho de 2009a. Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A atuação do psicólogo escolar frente os paradigmas da educação especial. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Anais**. 2009b, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Psicólogo escolar em Rondônia: realidade e práticas. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Anais**. 2009c, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A disciplina de PEPA: desafios práticos. IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Anais**. 2009c, São Paulo.

\_\_\_\_\_. Os desafios de atuação do psicólogo escolar: da educação especial à educação inclusiva. *In*: SOUSA, A. M. L. *et al.* **Psicologia, saúde e educação: desafios na realidade amazônica**. Campinas: Pedro & João Ed.; Porto Velho/RO: EDUFRO, 2009d, p. 61-83 .

\_\_\_\_\_. A atuação do psicólogo escolar nas escolas públicas de Rondônia. III CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO: CONSTRUINDO REFERENCIAIS ÉTICOS. **Anais**. 2010, São Paulo.

TADA, I. N. C.; SÁPIA, I. P.; LIMA, V. A. A. Psicologia escolar em Rondônia: formação e práticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2010. 14 (2), 333–340.

TANAMACHI, E. de R.; MEIRA, M. E. M. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11–62.

TRIVINOS, N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

VÁRIOS AUTORES. Conceito de privação e de desvantagem. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 85–96.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, F. L. F. de; QUEIRÓZ, K. J. M. Quando a escola ocorre à psicologia: mecanismos de produção, encaminhamento e atendimento à queixa na alfabetização. **Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 2, p. 490–506, 2.º quadrimestre de 2010.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE 1 – Solicitação de autorização

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA



MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA

Sr. Edson Luiz Fernandes,  
Secretário de Educação do Município de Ariquemes,

Meu nome é Vanessa Milani, sou aluna do Programa de Mestrado Acadêmico de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia.

Venho, por meio deste, solicitar de Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa intitulada “**Queixa escolar: repercussões no cotidiano escolar a partir do atendimento psicológico**” nas escolas municipais de Ensino Fundamental.

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de organização escolar a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico.

Ao final, escreverei um trabalho sobre a **queixa escolar** e as repercussões no cotidiano escolar a partir do atendimento psicológico nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Ariquemes. Comprometo-me a voltar e apresentar os resultados deste trabalho.

Agradeço desde já por sua confiança e colaboração.

---

Vanessa Milani  
Celular: 81197007  
E-mail: vanessa\_milani@hotmail.com

Eu, Edson Luiz Fernandes, secretário de Educação do município de Ariquemes, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pela mestrandia Vanessa Milani, do procedimento de coleta de dados, e não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa, autorizo que a pesquisadora entre em contato com os diretores das escolas municipais de ensino fundamental bem como a direção, supervisão, orientação e demais atores escolares envolvidos no encaminhamento e mudanças pedagógicas na escola.

Ariquemes, (RO), 21 de setembro de 2010.

---

Edson Luiz Fernandes  
Secretário da Educação de Ariquemes – RO

## APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA



### MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA – MAPSI

Eu sou a psicóloga Vanessa Milani, aluna do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Estou desenvolvendo para minha dissertação a pesquisa intitulada **“Queixa escolar: repercussões no cotidiano da escola a partir do atendimento psicológico”**, e estou sendo orientada pela D.<sup>ra</sup> Vanessa A. A. de Lima, docente deste programa.

Estou convidando você, ....., a participar voluntariamente desta pesquisa, ou seja, de forma autônoma e sem recebimento de remuneração.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de organização escolar a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico. Para tanto, levantaremos o número de encaminhamentos de queixa escolar para atendimento psicológico de alunos do ensino fundamental realizados pelas escolas públicas municipais no período de 2004 a 2010 e, na sequência, verificaremos os procedimentos adotados no Serviço de Psicologia em relação aos encaminhamentos, bem como os retornos para as escolas. Por fim, analisaremos as repercussões do retorno da avaliação psicológica na organização escolar e no planejamento pedagógico escolar.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os nomes das escolas não serão citados e muito menos o nome dos participantes (usaremos pseudônimos).

Você pode solicitar informações pertinentes à pesquisa a qualquer momento e, caso deseje, pode também, em qualquer momento, desistir de participar desta pesquisa, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo.

Ressalto ainda que sua participação não trará nenhum tipo de risco de saúde física ou mental e que não haverá nenhuma remuneração pela sua participação e nem qualquer tipo de despesa.

Comprometo-me de, ao final da pesquisa, apresentar a você uma cópia da Dissertação de Mestrado com os resultados e ficar à sua disposição para discuti-los.



Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/1996, que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas que envolvam seres humanos.

Agradecemos desde já pela confiança e colaboração.

---

Vanessa Milani  
Celular: 81197007/Trabalho: 35355008/5005  
E-mail: vanessa\_milani@hotmail.com

Eu, .....,  
RG \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ (Órgão Expedidor), aceito participar da pesquisa  
**“Queixa escolar: repercussões no cotidiano da escola a partir do atendimento psicológico”** e estou ciente de meus direitos e possibilidades de participação na pesquisa.

Ariquemes (RO), \_\_de \_\_\_\_\_ de 2010.

---

**APÊNDICE 3 – Termo de autorização para utilização da entrevista**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA**



**MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA – MAPSI**

**MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**Tema: Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico**

Eu, .....,  
..... (documento de identidade) declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de minha entrevista concedida em . . . / . . . . de 2010, conforme os itens abaixo  
relacionados:

- ( ) Integralmente .
- ( ) Em partes.
- ( X ) Sem revelar a minha identidade.
- ( X ) Sem revelar a Instituição a que sou ligada.

Sem restrições de prazos e citações, desde a presente data.

Da mesma forma, autorizo a utilização das citações a terceiros, ficando vinculado o  
controle a Vanessa Milani.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, para a  
mestranda Vanessa Milani.

Ariquemes, 31 de março de 2011.

---

## **APÊNDICE 4 – Roteiro da entrevista semidirigida para as orientadoras**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE RONDÔNIA**



**MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA – MAPSI**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA PARA AS ORIENTADORAS**

1. Qual o procedimento da escola quando percebe que um aluno precisa ser encaminhado para atendimento psicológico?
2. Quais os critérios utilizados pela escola para chegar à conclusão e que o aluno com queixa escolar precisa ser encaminhado para esse atendimento?
3. Há retorno desse atendimento escolar para a escola? De que tipo?
4. Como a escola se organiza a partir dos retornos dos encaminhamentos de alunos com queixa escolar para acompanhamento psicológico?
5. Há um acompanhamento por parte da escola ao aluno que retorna do atendimento psicológico? Como ele é realizado?

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA PARA A PSICÓLOGA QUE RECEBE OS ENCAMINHAMENTOS**

1. Qual o trabalho realizado por você com as crianças que são encaminhadas pelas escolas com queixa escolar?
2. Quais os procedimentos ou técnicas que se utiliza para atender essas crianças?
3. Há uma solicitação da escola em relação ao trabalho que realiza com a criança? Explique.
4. Como você retorna para a escola o trabalho realizado com o aluno?

## **ANEXO**

## **ANEXO 1 – Autorização do Comitê de Ética**